B 3 027 556

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Digitized by Google

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Real- und Sprachunterricht.

Erſter Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorſchläge und Ratſchläge aus der Schularbeit.

LIBRARY

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

LB775
D6A4
v.5

Vorwort.

Die Anordnung der Gesammelten Schriften hat sich beim IV. und V. Bande in einigen Punkten anders gestalten müssen, als sich bei Abfassung des Prospekts vorsehen ließ. Zunächst entspricht die damals gewählte Rubricierung der beiden Bände als Realunterricht (IV) und Sprachunterricht (V) nicht mehr dem jetzt vorliegenden Inhalt beider Bände und auch nicht der Idee des Verfassers. Schon aus dem Untertitel und der Inhaltsangabe des IV. Bandes 1. Teil ist ersichtlich, daß sich in diesen Dörpfeldschen Arbeiten Sach- und Sprachunterricht gar nicht trennen läßt. Bei der Behandlung des einen hat Dörpfeld stets auch den andern im Auge. Beide Bände enthalten demnach Aufsätze zum Sach- und Sprachunterricht. So ist denn Nr. 2 und 3 des im Prospekt für den V. Band vorgesehenen Inhalts sachgemäßer in den IV. Band aufgenommen; Nr. 4 „In Sachen des Sprachunterrichts" ist als weniger wichtig ganz gestrichen, weil eigentlich nur eine Recension enthaltend. Andrerseits hatten die Herausgeber die Freude, ein nach unserer Schätzung recht wertvolles Manuskript zur Heimatskunde, das im Prospekt nicht aufgenommen war, völlig neu aus dem Nachlaß zur Veröffentlichung bringen zu können, so daß nun die Rubrik „Sprachunterricht" für den V. Band ganz und gar nicht mehr passen wollte. Wir haben ihn daher nach seinem Hauptstück, den „Zwei dringlichen Reformen", Real- und Sprachunterricht benannt. Er besteht nun aus den „Zwei dringlichen Reformen" als erstem Teil, der Heimatkunde und zwei Aufsätzen zum Rechen- und Zeichenunterricht, letztere zusammengefaßt unter den Untertitel „Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit", als zweitem Teil.

Obwohl nur der erste Teil des von Dörpfeld geplanten großen Handbuches für die Realien, die Geographie, in Angriff genommen und von dieser nur das erste Stück, der heimatliche Anschauungskreis

ausgeführt ist,*) gaben wir den im Manuskript vorgezeichneten Titel zu dem Gesamtwerk, um diesem Bruchstück die richtige Stelle für den Lehrplan des Verfassers schon durch diese Überschrift und Inhaltsangabe anzuweisen. Wir machen die Leser und Herren Recensenten auf diese Veröffentlichung besonders aufmerksam, da dieselbe eine ungemein dankenswerte praktische Illustration zu den theoretisch-didaktischen Aufsätzen des heimgegangenen Verfassers darstellt; zudem dürfte die Arbeit auch an sich trotz der in den letzten drei Jahrzehnten so bedeutend fortgeschrittenen Methodik des heimatkundlichen resp. geographischen Unterrichts für den praktischen Gebrauch sich als sehr anregend und förderlich erweisen. Um dem Vorwurf vorzubeugen, daß Dörpfeld die Fortschritte dieses Unterrichtszweiges unbeachtet gelassen, bemerken wir ausdrücklich, daß die Arbeit aus dem Jahre 1869 stammt und haben daher die diesem Zeitpunkt entsprechenden Maß- und politischen Angaben des Manuskripts beibehalten.

Der letzte Aufsatz „Bemerkung über den Zeichenunterricht" geht, wie bald zu erkennen, über den Rahmen des Zeichenunterrichts weit hinaus und bietet eine Begründung der Formalstufen nebst Auseinandersetzung mit der Ziller-Reinschen Schule in diesem Punkte. Er berührt sich also mit Zusatz 6 Zum Didaktischen Materialismus (Ges. Schr. II 2, S. 105 ff.).

Namens der Herausgeber
Dr. G. von Rohden.

---

*) Es ist also leider kein zweiter und dritter Teil dieses Realienhandbuches mehr zu erwarten; der Teil „Humanistik" ist als „Gesellschaftskunde" in anderer Weise ausgeführt und im IV. Bande veröffentlicht. Jedoch liegen die zu dem geplanten großen Handbuche gehörigen Wiederholungsfragen im „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" vor.

Zwei dringliche Reformen

im

Real- und Sprachunterricht.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Vierte Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Vorwort zur dritten Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Die in dieser Schrift entwickelten Vorschläge zur Reform des Realunterrichts und Sprachunterrichts haben seit der zweiten Auflage, die schon wenige Monate nach der ersten nötig wurde, in der pädagogischen Presse und in den Lehrerkonferenzen eine lebhafte Besprechung gefunden. Die Urteile waren, wie das bei neuen Vorschlägen anfänglich stets der Fall zu sein pflegt, geteilt.

Soweit die Stimmen Für und Wider mir bekannt geworden sind, hielten dieselben im ganzen einander die Wage; doch waren in einigen Gegenden diese, in andern Gegenden jene überwiegend.

Die zustimmenden Urteile sind mir natürlich sehr willkommen gewesen und haben mich in der Überzeugung, daß meine Vorschläge auf dem rechten Wege seien, nur bestärken können. Da einem Autor aber vor allem daran gelegen sein soll, daß die objektive Wahrheit an den Tag komme, so mußten mich um deswillen auch gerade die kritischen Stimmen sehr interessieren.

Über sie möchte ich hier einige Worte sagen, die uns hoffentlich der Wahrheit näher führen.

In dieser Kontroverse ist leider ein arges Mißverständnis mit im Spiele gewesen. Wenigstens scheint es so; denn viele der gegnerischen Bedenken und Einwendungen weiß ich nicht anders zu erklären, da sie meine Position gar nicht treffen, mithin mir und der Sache nichts nützen können. Ich will zunächst darlegen, wodurch das Vorhandensein eines Mißverständnisses sich kund giebt.

Meine Schrift enthält einerseits grundsätzliche Erwägungen und daraus abgeleitete Zwecksetzungen, die meines Wissens sonst noch niemals zur Sprache gekommen waren, und andrerseits praktische Vorschläge zur Erreichung jener Zwecke. Sinn und Berechtigung dieser praktischen Vorschläge konnten demnach nur aus jenen Zwecken erkannt und beurteilt werden; und die Berechtigung der Zwecke

konnte nur aus den grundsätzlichen Erwägungen, auf denen sie ruhten, verstanden und beurteilt werden. Was folgt daraus für die Kritik? Wollte sie logisch korrekt verfahren, so mußte sie damit beginnen, meine grundsätzlichen Erwägungen und die daraus abgeleiteten Lehrziele zu prüfen. Erwiesen sich nun diese Grundsätze und Zwecke als falsch, so fielen meine praktischen Vorschläge von selbst dahin; von ihnen brauchte nur referierungsweise die Rede zu sein, denn für die Kritik blieb nichts mehr zu thun übrig. Ginge dagegen ein Kritiker an meinen Grundsätzen und Zwecken vorbei oder hätte er dieselben nur unzulänglich aufgefaßt, wollte aber doch die praktischen Vorschläge beurteilen, so hieße das, die letzteren an einem Maßstabe messen, der für sie nicht maßgebend ist, und das müßte die Folge haben, daß er mir und meiner Schrift unrecht thäte, seine Leser irre führte, und in der Streitfrage Verwirrung anrichtete. Orientieren wir uns an einem Beispiele auf anderem Gebiete. Gesetzt, ein Schmied böte jemandem ein neues Schneidewerkzeug zur Beurteilung an. Dieser beschaut es sorgsam und sagt dann kategorisch: das Ding taugt nicht, denn man kann ja nicht damit — schießen. Was sollte eine derartige Kritik nützen? wäre sie nicht trotz ihres pathetischen Tones unter aller Kritik? Eine solche Verurteilung würde ja der Autor selbst aussprechen können, ohne befürchten zu müssen, sich und seinem Werke damit zu schaden. Stellen wir demnach fest: einem Recensenten, der meine grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen für irrig hielt, also einem Gegner, lag nur ob, dieses sein Urteil zu begründen; die praktischen Vorschläge gingen ihn nicht weiter an. Einen Anlaß, sich um diese praktischen Vorschläge zu bekümmern, hatte nur derjenige, der meinen Grundsätzen und Lehrzielen zustimmte, und nun prüfen wollte, ob die vorgeschlagenen Mittel jenen Zwecken auch wirklich entsprächen. Die beiderlei Recensionen mußten also schon in ihrer äußeren Form verschieden sein: das Nichtbekümmern oder Bekümmern um die praktischen Vorschläge war dann das Kennzeichen ihres Standpunktes.

Beschaut man darauf hin die gegnerischen Recensionen, nämlich hinsichtlich der vorbezeichneten äußern Form, so stößt man auf etwas, das einem anfänglich befremdlich vorkommen muß. Alle ohne Ausnahme beschäftigen sich nur sehr wenig mit meinen grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen, dafür aber desto mehr mit meinen praktischen Vorschlägen. Daraus müßte man also schließen, die Verfasser seien mit meinen Principien einverstanden. Wie der Inhalt zeigt, sind sie aber principielle Gegner. Da läge somit — dem Schein nach — ein Widerspruch zwischen Inhalt und Form vor. Ohne allen Zweifel haben aber die Verfasser in ihrem Sinne durchaus logisch korrekt verfahren. Woher denn nun der böse Schein

des Gegenteils? Er weiſt eben darauf hin, daß ein Mißverſtändnis mit im Spiele geweſen ſein muß. Den Kritikern ſcheint aus meiner Schrift nicht völlig klar geworden zu ſein, daß es ſich nicht bloß um neue Lehrmittel, ſondern vielmehr um neue, höhere Lehrziele handelt; daß demnach die neuen Lehrmittel ſich nicht den bisher üblichen alten Lehrzielen anbieten, ſondern eben nur den neuen, mithin auch nur von dieſem höhern Ziel-Standpunkte aus beurteilt werden können; kurz, daß die Entſcheidungsſtelle bei dieſer Streitfrage nicht auf der praktiſchen, ſondern auf der principiellen Seite liegt? Sie ſcheinen ſo intereſſiert, ſo ſtarr auf meine praktiſchen Vorſchläge hingeſchaut zu haben, daß ihr Blick dadurch von den principiellen Grundlagen abgelenkt wurde. Wohl werden ihnen einige Differenzen zwiſchen unſern beiderſeitigen Lehrzielen bemerkbar geworden ſein; allein ſie ſcheinen dieſelben für ſo gering angeſchlagen zu haben, daß ſie annehmen zu dürfen glaubten, unſere beiderſeitigen grundſätzlichen Standpunkte ſeien im weſentlichen identiſch. Bei dieſer Annahme waren ſie in ihrem Sinne in der That berechtigt, ſich mit meinen principiellen Überlegungen nur wenig zu beſchäftigen und dagegen eine direkte Prüfung meiner praktiſchen Ratſchläge vorzunehmen, alſo dieſelben nach ihrem eigenen principiellen Standpunkte zu beurteilen, weil ſie dieſen im weſentlichen auch für den meinigen hielten. Damit wäre denn aufgeklärt, warum bei ihren Recenſionen der falſche Schein entſtehen konnte, als ob zwiſchen Form und Inhalt ein Widerſpruch wäre. Damit iſt dann freilich andrerſeits auch bewieſen, daß ihre Kritik inhaltlich in der Hauptſache für mich und das Publikum gerade ſo wertlos ſein muß, wie es jene Kritik des neuen Schneidewerkzeuges für deſſen Autor und ſeine Kunden war, da ſie meine Poſition gar nicht berührt, wir übrigen alſo in der vorliegenden Frage auch nichts daraus lernen können.

Jene Annahme, daß unſere beiderſeitigen principiellen Standpunkte im weſentlichen identiſch ſeien, beruht aber auf einem Mißverſtändniſſe. Beim Realunterricht würde ſie zwar zutreffen, ſofern bloß an den ſachlichen Lernzweck gedacht wird; beim Sprachunterricht trifft ſie aber gar nicht zu. Damit kommen wir zum eigentlichen Kern des Mißverſtändniſſes, — falls dies nicht etwa ein zweiter Irrtum heißen müßte.

Dieſe Kern-Irrung giebt ſich darin kund, daß die Einwendungen gegen meine praktiſchen Ratſchläge, zumal gegen das Realien-Leſebuch, vornehmlich vom Realunterricht hergenommen ſind. Man ſcheint demnach der Meinung geweſen zu ſein, daß der Schwerpunkt meiner Schrift auf der Seite des Realunterrichts liege, d. i. daß meine praktiſchen Vorſchläge in erſter Linie gewiſſe Reformen im Realunterricht bezweckten und ſomit meine grundſätzlichen Erwägungen eben von dieſem Gebiete ausgegangen

ſeien. Das wäre ein großer Irrtum. Es verhält ſich gerade umgekehrt und zwar ſo ſehr umgekehrt, daß der Titel meiner Schrift füglich einfach hätte heißen können: „Zur Reform des Sprachunterrichts"; denn die mitberührten Änderungen im Realunterricht ſind nur ſekundärer Art, nämlich die notwendige Konſequenz der vor allem gemeinten ſprachunterrichtlichen Reformen.

Wer dieſes Mißverſtehen verſchuldet hat: ob ich ſelbſt, oder die Kritiker, oder ob wir in dieſem Punkte alleſamt „Sünder" ſind, bleibe vorläufig dahingeſtellt. Früher würde ich dasſelbe allerdings nicht für möglich gehalten haben, wenigſtens nicht bei achtſamem Leſen, weil ich auch bei dieſem Buche mir Mühe gegeben hatte, klar und deutlich zu ſchreiben. Nun aber das Mißverſtändnis wirklich vorgekommen iſt, und dazu bei mehreren Leſern, ſo muß mich dies antreiben, das Buch nochmals ſcharf darauf anzuſehen, ob in der Darlegung der grundſätzlichen Überlegungen nicht doch etwas verſäumt ſein könnte, und ſelbſt dann, wenn dies nicht der Fall wäre, bei einer neuen Auflage die principiellen Gedanken zur Vorſorge ſo deutlich hervorzuheben, daß wenigſtens in dieſem Hauptpunkte kein Mißverſtehen mehr möglich iſt. Nachdem jetzt eine neue Auflage nötig geworden iſt, würde die Gelegenheit gegeben ſein, die beabſichtigte Durchſicht und die etwa rätlich ſcheinenden Änderungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Leider kommt mir dieſe Gelegenheit augenblicklich ſehr ungelegen, weil meine Zeit und Kraft gerade durch eine dringliche neue Arbeit über die Schulverfaſſung in Anſpruch genommen ſind. Da aber der Verleger auf eine neue Ausgabe der Schrift drängt, ſo bleibt mir zu meinem Bedauern nichts anderes übrig, als für dies Mal die vorige Auflage unverändert abdrucken zu laſſen. Sobald jedoch meine Hände wieder frei ſind, werde ich die beabſichtigten Ergänzungen im Ev. Schulblatte mitteilen und dann dieſen Aufſatz auch als Separat-Abdruck veröffentlichen.

Da indes der Ergänzungs-Aufſatz vielleicht noch eine Weile auf ſich warten laſſen muß, ſo will ich einiges von dem, was dort zur Sprache kommen wird, ſchon hier mitteilen. Iſt es auch nichts Vollſtändiges, ſo wird es, wie ich denke, zum richtigen Verſtändnis des Buches doch von Nutzen ſein können.

Wie bereits bemerkt, gingen die grundſätzlichen Erwägungen, welche mich zu den praktiſchen Vorſchlägen geführt hatten, urſprünglich hervor aus Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen, die ſich vorwiegend, um nicht zu ſagen ausſchließlich, auf die Sprache und die Sprachbildung bezogen. Dieſes von langer Zeit her geſammelte Gedankenmaterial ſtammte aus drei Quellen; es beſtand:

a) aus den Ergebnissen einer psychologischen Untersuchung über die Natur der Sprache und die sprachliche Entwicklung;
b) aus Beobachtungen hinsichtlich gewisser stilistischer Gebrechen in der gelehrt-fachwissenschaftlichen, der belletristischen und der Tageslitteratur;
c) aus Erfahrungen und Beobachtungen an den Leistungen unserer Schulen in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im Reden und im Aufsatzschreiben.

Auf den ersten, den Hauptbestandteil dieses Quellenmaterials — die psychologische Untersuchung — kann ich wegen der gebotenen Kürze hier nicht eingehen. Er muß für den Ergänzungsaufsatz verspart bleiben.

Der dritte Bestandteil — die Schulleistungen im Lesen u. s. w. — kommt in dem Buche selbst ausführlich genug zur Sprache.

Über den zweiten Bestandteil — Beobachtungen hinsichtlich gewisser Stilmängel — will ich hier schon das Nötigste beifügen.

In einem Teil der gelehrt-fachwissenschaftlichen Litteratur, die mir bei meinen Studien durch die Hände ging, fiel mir etwas auf, was mich anfänglich sehr befremdete. Es war ein gewisses Gebrechen in der sprachlichen Darstellung. Selbstredend denke ich dabei nicht an sog. „Sprachdummheiten", überhaupt nicht an Grammatik u. dergl. sprachpolizeiliche Dinge, um welche die Schule sich gewöhnlich so viel Sorge macht; sondern an das, um deswillen der Franzose sagt: le stile c'est l'homme, — was also von der Gesamtbildung abhängt, woran je nach dem Stoffe auch Gemüt und Charakter beteiligt sein können, worauf jedoch die Schulgrammatik als solche unmittelbar wenig oder gar keinen Einfluß hat. Das gemeinte Gebrechen besteht in einer ungewöhnlichen Schwerfälligkeit des Stils, die sich für den Leser häufig auch als Unklarheit und Undeutlichkeit fühlbar macht. Nicht selten pflegen dann auch erschreckend langatmige Sätze mit unterzulaufen; ich meine nicht kunstmäßig geformte Perioden, die an und für sich nicht schwer verständlich zu sein brauchen, sondern das, was man Satzhaufen heißen müßte, wo die Einzelsätze teils wieder und wieder ineinandergeschachtelt, teils wie aufs Geratewohl aneinandergeschoben sind. Solch ein Satzungeheuer sieht dann aus wie jene alten Gebäude, wo im Laufe der Zeit bald hier bald dort ein Stück angebaut, hineingebaut und aufgebaut worden ist, so daß der gescheiteste Architekt nicht mehr zu sagen weiß, welchen Stil es repräsentiert, wenn es nicht der Barbarenstil heißen soll.

Ich fragte mich nun, wie diese Schwerfälligkeit der sprachlichen Darstellung zu erklären sei, nämlich gerade bei diesen Personen, die doch

anerkannt ſachkundig und von Jugend an aufs beſte geſchult waren, und denen das, was ſie ſagen wollten, unzweifelhaft klar genug war, um es auch andern klar machen zu können. Anfänglich glaubte ich, das fragliche Gebrechen hänge wohl mit der Schwierigkeit des behandelten Stoffes zuſammen, da es ſich — wenigſtens nach meiner Erfahrung — am häufigſten und ſchlimmſten bei gelehrten Theologen und Philoſophen zeigte. Allein es finden ſich in dieſen Fächern auch Autoren, die ausnehmend klar und ſelbſt gemeinverſtändlich zu reden verſtehen; ſo unter den Theologen z. B. Luther, Calvin u. a.; auf philoſophiſchem Gebiete z. B. Locke, und muſterhaft in jedem Betracht namentlich Herbart, unter den neueren: Albert Lange und O. Flügel. Überdies begegnete mir die ſtiliſtiſche Schwerfälligkeit doch auch bei manchen Philologen, Hiſtorikern, Juriſten (z. B. in gerichtlichen Erkenntniſſen), alſo in ſolchen Wiſſenſchaften, wo der Schriftſteller weniger mit ſpekulativen Schwierigkeiten zu kämpfen hat als in der Theologie und Philoſophie. Und was die erwähnten Satzungetüme betrifft, ſo kamen dieſelben auch in ſolchen Litteraturſtücken vor, wo der Stoff klar vorlag und es ſich faſt nur um einfaches Erzählen handelte, z. B. in Biographien, Charakterſchilderungen u. dergl., und hier waren es gerade wieder gelehrte Theologen, welche in dieſen Sprach-Mißgeburten das höchſte leiſteten. Endlich zeigte ſich die ſtiliſtiſche Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit — wenn auch nicht der ſchlimmſten Art, ſo doch um deſto häufiger — in der politiſchen Tagespreſſe, welche es in der Regel nur mit ſolchen Fragen zu thun hat, die bereits vielfach pro und contra durchgeſprochen ſind und darum nicht zu den ſchwierigen gerechnet werden können. Beſonders waren es hier die wichtigeren Aufſätze, wie Leitartikel, Proklamationen, Aufrufe u. ſ. w., worin jenes Gebrechen vorkam, während doch die Verfaſſer, weil ſie ein großes Publikum vor Augen hatten und auf dasſelbe kräftig einwirken wollten, ſich um ſo mehr der Klarheit und Gemeinverſtändlichkeit hätten befleißigen müſſen. Man könnte nun denken, bei dieſer Art von Schriftſtellerei ſei die Eile an jenem Übel ſchuld geweſen. Geſetzt, dem ſei ſo, dann war wenigſtens die Schwierigkeit des Stoffes nicht ſchuld. — Aus alledem ergiebt ſich alſo, daß der zuerſt angenommene Erklärungsgrund, die Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit der ſprachlichen Darſtellung rühre von der Schwierigkeit der Gedankenarbeit her, nicht zutreffend oder wenigſtens nicht ausreichend war. Es mußte demnach eine beſſere Erklärung geſucht werden.

Da der behandelte Stoff, das Gedankenobjekt, nicht weiter in Frage kam, ſo mußte ſich der Blick auf die ſubjektive Seite, auf die Autoren ſelbſt richten; natürlich nicht auf die Einzelperſon und ihre Individualität, ſondern auf etwas, das ihnen gemeinſam war, alſo auf ihren Bildungs-

gang. Der Bildungsgang unſerer Gelehrten iſt bekanntlich der gymnaſiale (oder ein ähnlicher). Derſelbe wird aber, zumal hinſichtlich der Sprachbildung, allgemein für den vorzüglichſten gehalten. Hinſichtlich der Sprachſchulung unzweifelhaft nicht ohne Grund; denn in dieſen Schulen wird (nach Vollendung des Elementarkurſus) 9 bis 10 Jahre lang weit mehr als die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit dem ſprachlichen Lernen gewidmet, und dieſes umfaßt mindeſtens vier Sprachen: außer der Mutterſprache noch drei fremde. Aber trotz alledem und alledem treffen wir bei den erwähnten Autoren, welche dieſe vorzügliche Sprachſchulung genoſſen haben, jenes auffällige Gebrechen in der ſprachlichen Darſtellung, die Schwerfälligkeit des Stils ſamt den barbariſchen Satzungeheuern. Man könnte nun ſupponieren, jene Männer möchten vielleicht gerade für das ſprachliche Lernen wenig begabt geweſen ſein. Indeſſen dieſe Annahme erweiſt ſich bei näherem Beſehen als unzuläſſig; denn bei denjenigen Gymnaſiaſten, welche ſich ſpäter der gelehrten Laufbahn widmen, darf in der Regel für gewiß gehalten werden, daß ſie gut und wahrſcheinlich ſehr gut beanlagt ſind, auch für das ſprachliche Lernen; und mutmaßlich haben im Abiturientenzeugnis jener Schriftſteller die Cenſuren in den Sprachen mindeſtens „gut“, wenn nicht gar „vorzüglich“ gelautet. Der Blick auf den Bildungsgang dieſer Männer hat uns alſo das bezeichnete Manko in ihrem Stil nicht nur nicht aufgeklärt, ſondern vielmehr das Auffällige dieſer Erſcheinung noch geſteigert, ja geradezu rätſelhaft gemacht. — Man könnte ſchließlich etwa noch annehmen wollen, der Fehler im Bildungsgange hätte vielleicht darin gelegen, daß durch die vielen fremden Sprachen die Beſchäftigung mit der Mutterſprache zu kurz gekommen wäre. In den früheren Jahrhunderten würde dieſe Annahme erlaubt geweſen ſein, aber ſeit einigen Menſchenaltern nicht mehr. Geſetzt indeſſen, bei jenen Perſonen wäre die Mutterſprache wirklich zurückgeſetzt worden, ſo ſteht dem gegenüber, daß das Erlernen einer fremden Sprache, falls es nicht allzu verkehrt geſchieht, doch immer auch der Mutterſprache ſehr zu gute kommt. Mag nun immerhin bei ihrem Bildungsgange hinſichtlich der Mutterſprache etwas verſäumt worden ſein, ſo reicht dieſes kleine Manko doch bei weitem nicht aus, um jenes große Gebrechen im Stil zu erklären. Ich mußte mich alſo nach neuen Erklärungsgründen umſehen.

Der letzterwähnte Punkt, daß möglicherweiſe die Mutterſprache etwas vernachläſſigt worden ſei, lenkte meinen Blick auf eine dritte Stelle, wo ein ſolches Verſäumnis nicht ſtattgefunden haben kann. Ich meine nämlich die belletriſtiſche (ſchönſprachliche) Litteratur in ihren zahlreichen Gattungen und Arten. In ſprachlicher Hinſicht unterſcheidet ſich dieſe Litteratur

von der fachwiſſenſchaftlichen darin, daß die letztere zunächſt nur die Aufgabe hat, klar und deutlich zu ſagen, was ſie ſagen will; während die belletriſtiſche ihre Aufgabe dahin ſteigert, daß das Geſagte nicht bloß klar und deutlich, ſondern auch künſtleriſch ſchön ſein müſſe. Bei berufsmäßigen Schriftſtellern dieſer Art wird man für gewiß annehmen können, daß ſie ſich um das, was zur Schönheit in Poeſie und Proſa gehört, mit wirklichem Fleiß bekümmert und darum namentlich auch an den vorhandenen Muſterleiſtungen in der Mutterſprache ſich eifrig gebildet haben. Iſt nun auf dem Gebiete der Belletriſtik (inkl. Redekunſt) bei uns alles in Ordnung? Kommen hier keinerlei Gebrechen von Belang vor? Allerdings wird man hier ſelbſt bei Autoren dritten und vierten Ranges jene Schwerfälligkeit des Stils, wie ſie die fachwiſſenſchaftliche Litteratur mitunter zeigt, niemals finden, geſchweige jene wucheriſchen Satzformen. Gleichwohl weiſt auch die belletriſtiſche und Rede-Litteratur offenſichtliche Mängel auf und dazu auffälligerweiſe nicht ſelten und zwar noch auffälliger gerade deshalb, weil manche dieſer Mängel für Schönheit gehalten werden. Wir hätten es demnach nicht bloß mit gelegentlichen Fehlern, ſondern zum Teil mit Verirrungen des Geſchmacks, der Theorie, zu thun. Was wird nicht alles für ſchön, für erhaben, für meiſterhaft gehalten! Da wird in den öffentlichen Blättern irgend einer Feſtrede nachgerühmt, ſie ſei ſehr „ſchwungvoll" geweſen, — und in der That, ohne „Schwung" ſcheint es heutzutage kein Beifall ſuchender Feſtredner mehr zu thun; — vielleicht beſtand aber das Schwungvolle lediglich in Echauffement, Wortſchwall, künſtlich aufgebauſchten Perioden, hochtrabenden Ausdrücken, kraftvollem Pathos und vor allem in reichlich eingeſtreuten Parteiphraſen und -Stichworten. Vor einem Publikum, das dieſe Art von „Schwung" ſchön findet, wäre Demoſthenes unzweifelhaft durchgefallen. — Ähnliche Geſchmacksverirrungen, wenngleich anderer Art und weniger auffällig, kommen auch in den übrigen Gattungen der Belletriſtik vor. Hören wir den anerkannten Hauptgeſetzgeber auf dem Gebiete des ſprachlich Schönen. Leſſing ſagt in ſeiner kurzen, ſchlagenden Weiſe: „Die größte **Deutlichkeit** iſt die größte **Schönheit.**"*) Das heißt alſo: alle Schönheit in der Sprache wird gemeſſen an der Deutlichkeit. Wohlverſtanden: er verbietet nichts von all den Mitteln, welche für tauglich erachtet werden, um die Schönheit der Rede zu heben; er ſagt vielmehr gleich dem Heidenapoſtel auf anderm Gebiete: „alles iſt euer." Allein er erkennt von jenen Mitteln keins von vornherein als tauglich an, ſondern behauptet: ſie

*) Bekanntlich pflegte auch Dieſterweg dieſen Leſſingſchen Ausſpruch einzuſchärfen; ſein bahnbrechendes „Lehrbuch der mathematiſchen Geographie und populären Heimatskunde" trägt denſelben als Motto.

müſſen das erſt dadurch beweiſen, daß ſie zur Deutlichkeit des Gedankens beitragen. Thun ſie das nicht, ſo ſind ſie wertlos, bloßer Flitter, der das Fehlen der echten Schönheit verdecken ſoll; und hindern ſie gar die Deutlichkeit, ſo bedeuten ſie das Gegenteil der Schönheit und ſind vom Übel. Der ſprachliche Ausdruck muß dem Gedanken ſo eng anliegen, wie die Haut dem Leibe; er muß dem Inhalt wie angewachſen ſein. Soll irgend einmal die Sprache noch etwas anderes leiſten, als der Wahrheit und der Schönheit zu dienen, alſo etwa den momentanen Eindruck verſtärken, oder überreden, überrumpeln, beſtechen u. ſ. w., ſo gehen uns dieſe Zwecke und ihre Mittel, auch wo ſie erlaubt wären, nichts an; mit der eigentlichen, der angewachſenen Schönheit haben ſie nichts zu thun.

Wenn einmal das Schwert dieſes Leſſingſchen Kanons über die Belletriſtik und Redekunſt käme, — hei, wie würden da die Späne maſſenhaft umherfliegen, und nicht bloß Späne! Selbſt die glänzende, prächtige, vornehme Schillerſche Proſa würde vor dieſem Richterſtuhle bei weitem nicht das Prädikat Nr. 1 erhalten, geſchweige eine ſolche, die unter jener ſteht; nur Goethes Proſa und was ihr ähnlich iſt, würde zur erſten Rangklaſſe zählen können.

Es giebt auch ein gewiſſes äußeres Kennzeichen, um zwiſchen zweierlei Schönheiten, die aber verſchieden geartet ſind, die höhere von der minderwertigen unterſcheiden zu können, falls der Blick für die inneren Kennzeichen noch nicht völlig geöffnet iſt. Nehmen wir z. B. die beiden oberſten neudeutſchen Klaſſiker, Schiller und Goethe. Bei der Schillerſchen Proſa fällt das, was ſie auszeichnet, ſo ſehr in die Augen und imponiert dermaßen, daß ein ſolcher Beurteiler bei ſich ſelbſt ſagt: nein, ſo etwas wirſt du nie und nimmer leiſten; daran verſuchſt du dich nicht. Die Goetheſche Proſa dagegen zeigt ſo wenig Glanz und Pracht, ſo wenig Pathetiſches, iſt ſo verſtändlich, ſo natürlich, ſo einfach, wie wenn die Worte ohne alle Mühe dahingeworfen wären; ſo daß der Beurteiler bei ſich ſelbſt denkt: ja, ſo etwas, das könnteſt du am Ende auch leiſten. Da haben wir's. Diejenigen Charakterzüge oder Elemente des Schönen, welche auch dem Minderkundigen merkbar werden, die ſind eben noch nicht das höchſte.*) — Hat der Sprach- und Kunſtkenner Leſſing recht, dann ſchleppt

*) Dieſer Gegenſatz zwiſchen dem Grade der Merkbarkeit und dem Grade der Schönheit reſp. der Schwierigkeit findet ſich nicht bloß bei der Sprachkunſt, ſondern auch bei den übrigen Künſten. In der Selbſtbiographie des Malers W. v. Kügelgen iſt es intereſſant zu leſen, auf welchem Wege er jenem Gegenſatz auf ſeinem Kunſtgebiete ſchon als Knabe zufällig auf die Spur kam. (Vgl. „Jugenderinnerungen eines alten Mannes", Berlin, Beſſerſche Buchhandlung.) Daraus erklärt ſich auch, wie es manche Leute giebt, die bei einem Kunſtwerke von Menſchenhand dergeſtalt

die belletriſtiſche und Redekunſt-Litteratur, obwohl ſie ſprachlich geförderter iſt als die fachwiſſenſchaftliche, in den meiſten ihrer Leiſtungen noch mehr Fehler mit ſich als dieſe. Und wohlverſtanden: dieſe Fehler ſind da, obwohl die betreffenden Autoren unzweifelhaft ſich viel mit der Mutterſprache und ihren beſſeren Erzeugniſſen beſchäftigt haben. Ergo, der angenommene dritte Erklärungsgrund: der Mangel an Deutlichkeit bei manchen fachwiſſenſchaftlichen Schriftſtellern, ſo wie derſelbe Mangel und andere Fehler innerhalb der belletriſtiſchen und Rede-Litteratur, rührten vielleicht von der unzulänglichen Beſchäftigung mit der Mutterſprache her, hat ſich ebenfalls als nicht ausreichend erwieſen.

Das führte mich auf eine vierte Beobachtungsſtelle. Faſſen wir auch dieſe noch ins Auge; vielleicht hilft ſie uns auf die rechte Spur. Dieſe vierte Stelle iſt die fachwiſſenſchaftliche Litteratur auf dem Gebiete der Naturkunde. Jene erſchreckende Schwerfälligkeit reſp. Undeutlichkeit, die man bei nicht wenigen Theologen, Philoſophen, dazu bei manchen Juriſten, Hiſtorikern, Zeitungsſchreibern u. ſ. w. antrifft, findet ſich hier, wenigſtens bei den Fachmännern, ſo gut wie gar nicht. Die Sprache iſt, ähnlich wie bei der Mathematik, durchweg klar, beſtimmt und knapp, kurz, dem Gedanken wie angewachſen. Die Geſchmacksverirrungen der Belletriſtik und Rhetorik ſind hier ohnehin nicht zu befürchten, weil die Fachwiſſenſchaften nicht in Verſuchung kommen können, um einer vermeintlichen Schönheit willen die Deutlichkeit zu vernachläſſigen.*)

So die Reſultate meiner Umſchau. Stellen wir dieſelben kurz zuſammen.

1. Die ſtiliſtiſche Schwerfälligkeit reſp. Undeutlichkeit fand ſich vornehmlich unter den Theologen, Philoſophen, Juriſten u. ſ. w. — alſo im Gebiete der humaniſtiſchen oder Geiſteswiſſenſchaften.

   In einer etwaigen unzulänglichen Beſchäftigung mit der Mutterſprache kann dieſer Fehler nicht ſeinen Hauptgrund haben, weil

2. in der belletriſtiſchen und rhetoriſchen Litteratur, wo die Beſchäftigung mit der Mutterſprache vollaus vorhanden iſt, ſich ebenſo ſchlimme, wenn auch anders geartete Verſtöße wider

---

von Bewunderung hingeriſſen werden, daß ſie vor dem Autor faſt in die Knie ſinken, um ihn anzubeten, während ſie an den viel herrlicheren Werken der Natur keine Meiſterhand erkennen können und es für ein Zeichen der Unbildung halten, wenn jemand ausruft: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und das Firmament verkündigt ſeiner Hände Werk.“

*) Auf die mediziniſche Litteratur paßt allerdings jenes Lob inſofern nicht ganz, als ihre Darſtellungen durch die unnatürlich gehäuften techniſchen Fremdwörter in ein gewiſſes myſteriöſes Dunkel gehüllt ſind, — ähnlich wie die Rezepte. Jedenfalls iſt der naturkundliche Stoff an dieſem ſtiliſtiſchen Zopfe unſchuldig.

die Deutlichkeit finden und dazu die verirrte Meinung, dieſe Mängel in der Deutlichkeit ſeien Schönheitszeichen.

3. Die fachwiſſenſchaftliche Litteratur auf dem naturkundlichen Gebiete iſt durchweg von beiderlei Fehlern frei. Selbſt diejenigen belletriſtiſchen Schilderungen, welche ihren Stoff aus der Natur entnehmen, haben in der Regel an dieſen Vorzügen noch einen Anteil; wo und inſofern das nicht der Fall iſt, da beweiſt dies, daß die in der Belletriſtik heimiſchen Verſtöße gegen die Deutlichkeit von dort auf das Naturgebiet übertragen worden ſind.

Beſonders beachtenswert, weil allem Vermuten widerſtreitend, iſt

4. die auffällige Thatſache, daß der langjährige Sprachbildungsweg der höhern Schulen, den man allgemein für den beſten hält, doch zur Erzielung der Deutlichkeit, die Leſſing für das unerläßliche und entſcheidende Kennzeichen eines guten Stils erklärt, anſcheinend wenig oder gar nichts beiträgt; denn wenn die naturwiſſenſchaftlichen Schriftſteller ihre deutliche Redeweiſe jenem Bildungsgange verdankten, ſo müßte ſich dieſe vorteilhafte Wirkung auch bei allen übrigen, die jene Sprachſchulung genoſſen haben, finden, was aber eben nicht der Fall iſt. Ferner: unter denjenigen Berufsklaſſen, welche ihre Schulbildung nicht auf jenem vielſprachigen Wege erlangt, dabei aber in der Federführung fortgeſetzt ſich geübt haben — z. B. unter den gewerblichen Geſchäftsmännern, den Volksſchullehrern u. ſ. w. — giebt es verhältnismäßig weit mehr Perſonen, die das, was ihnen ſelbſt ſachlich klar iſt, gemeinverſtändlich und ſomit deutlich auszudrücken verſtehen als unter den gelehrt geſchulten Ständen (abgeſehen von den Naturwiſſenſchaftlern); und eine ſolche Schwerfälligkeit des Stils mit ſolchen Satzungeheuern, wie bei den oben erwähnten Gelehrten, kommt bei dieſen Berufsklaſſen, wo ſie in ihrem Fache ſchriftſtelleriſch auftreten, überhaupt nicht vor. Der Einwand, daß jene es mit ſchwierigeren Gedankenproblemen zu thun hätten als dieſe, trifft den Punkt nicht, auf den es ankommt; denn es handelt ſich lediglich darum, ob jemand das, was ihm ſelbſt klar iſt, klar ausdrücken kann; iſt einer mit ſeiner eigenen Gedankenarbeit noch nicht im reinen, ſo hat er auch nicht den Beruf, darüber zu ſchriftſtellern.

Wie der Leſer merkt, ſind wir der Erklärung, woher der Mangel an ſtiliſtiſcher Deutlichkeit bei einem Teil der fachwiſſenſchaftlichen Litteratur und in der Belletriſtik ſtammt, allmählich beträchtlich näher gerückt.

Der Umstand, daß die Verstöße gegen die Deutlichkeit in der fachwissenschaftlichen Litteratur nur auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, nicht aber auf dem der Naturwissenschaften vorkamen, drängt dahin, nunmehr die Stoffe in ihrer Eigenartigkeit zu besehen.

Im Schulunterricht kommen ihrer für unsere Frage hauptsächlich drei in Betracht: 1. die Naturkunde, 2. die Geisteswissenschaften, vertreten durch Religion und Profangeschichte inkl. Gesellschaftskunde, 3. als Vertreter des Sprachunterrichts das belletristische Lesebuch, welches inhaltlich beide Stoffarten umfaßt.

Diese dreierlei Lehrstoffe wollen wir der Reihe nach besehen, wie weit sie ein deutliches Reden begünstigen oder nicht.

Wir beginnen mit der Naturkunde.

Hier können wir, nach dem Voraufgegangenen, schon sofort einen Hauptsatz, den wichtigsten, in aller Form feststellen:

Die Beschäftigung mit naturkundlichen Stoffen **begünstigt** die Deutlichkeit der Redeweise und zwar in hohem Maße. — Daraus folgt weiter: bei unzulänglicher Beschäftigung mit diesen Stoffen ist die Erlangung einer deutlichen Redeweise sehr erschwert.

Hier muß aber davor gewarnt werden, diesen Satz ohne weiteres in die pädagogische Praxis übersetzen zu wollen, also etwa zu denken: wenn man nur dafür sorge, daß im Lehrplan der Schule die nötige Portion Naturkunde stehe, dann sei die Sache gemacht, d. i. dann werde die deutliche Redeweise sich von selbst einstellen. Das wäre ein arger Irrtum. Der obige Satz spricht ja nicht von einem „Von selbst sich einstellen", sondern bloß von einem „Begünstigen". Daß die Naturdinge gleichsam mit Zauberkraft auf ein deutliches Reden hinwirken, wird doch niemand glauben; folglich muß alles natürlich zugehen. Wir müssen darum genauer fragen, in welcher Eigentümlichkeit der Naturobjekte der Grund der Begünstigung liegt, und wie dann dieser Grund wirkt.

Das läßt sich unschwer erkennen.

Da die Dinge und Vorgänge der Natur, weil sie körperlicher Art sind, den Sinnen unmittelbar vorgeführt werden können, so entstehen deutlichere Anschauungen, als es im Gebiete der Geisteswissenschaften möglich ist, und damit auch deutlichere Begriffe. Die erste und unerläßlichste Vorbedingung zum deutlichen Reden, nämlich Klarheit der Anschauungen und Begriffe, ist somit erfüllt. So weit wirken die Naturobjekte auf die Sprachbildung, nämlich vorbereitend, ganz von selbst, ohne ein besonderes Zuthun des Lehrers.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY

Dieſe erſte Förderung des deutlichen Redens fehlt bei den beiden anderen ſachunterrichtlichen Gebieten, dem religiöſen und humaniſtiſchen. Ebenſo fehlt ſie innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts, beim belletriſtiſchen Leſebuche, — ja hier fehlt ſie in einem noch ſchlimmeren Maße als dort, aus einem Grunde, den wir unten näher kennen lernen werden.

Nun kommt eine zweite Förderung hinzu. Weil der Schüler im naturkundlichen Unterricht die ſachlichen Anſchauungen und Begriffe klarer und ſchärfer auffaßt, ſo wird er auch die bezüglichen ſprachlichen Ausdrücke, die er vom Lehrer hört, klarer und beſtimmter auffaſſen. Damit geſchieht alſo ſchon ein Schritt in die Sprachbildung hinein. Derſelbe vollzieht ſich teilweiſe wieder ganz von ſelbſt, doch tritt andernteils zugleich die ſprachbildende Thätigkeit des Lehrers mit auf. Hier iſt aber auch die Stelle, wo dieſe Lehrthätigkeit abſichtlich und planmäßig mit eingreifen muß, weil ſonſt dieſes zweite Förderungsangebot der Naturkunde nicht vollaus benutzt werden würde. Dieſe Benutzung hat dadurch zu geſchehen, daß der Schüler angehalten wird, ſich ſtets thunlichſt klar und beſtimmt auszudrücken. Es ſteht übrigens dem Lehrer nicht frei, ob er dies thun will oder nicht; denn da hier für den Schüler ein annähernd deutliches Reden wirklich möglich iſt, jedenfalls leichter als auf den anderen Gebieten, ſo wird das Dringen auf deutlichen Ausdruck auch Erfolg haben; einen ſolchen Erfolg, der anderswo nicht zu gewinnen iſt, fahren laſſen, wäre offenbare Vernachläſſigung und dazu eine ſolche, die durch nichts wieder gut gemacht werden kann. Doch auch noch aus einem andern Grunde darf der Lehrer an dieſer Sorge nicht vorbeigehen. Da es in der Naturkunde wie in der Mathematik leichter möglich iſt, ſich knapp und beſtimmt auszudrücken, ſo gehört es zur Ehre und gleichſam zum Weſen dieſer Wiſſenſchaften, daß ſie dieſe ſprachliche Tugend auch wirklich beſitzen. Das zeigt auch ihre fachwiſſenſchaftliche Litteratur. Wenn nun ein Lehrer, z. B. an einer höhern Schule, dem berufsmäßig nur die Naturkunde und Mathematik obliegen, denken und ſagen wollte: ich habe es nicht mit der Sprachbildung, ſondern nur mit naturwiſſenſchaftlichen und mathematiſchen Kenntniſſen zu thun, ſo würde derſelbe dadurch beweiſen, daß ihm der Geiſt ſeiner Fachwiſſenſchaften fehlt, und er nur ein naturwiſſenſchaftlicher und mathematiſcher Lohndiener iſt. Ich habe dieſen Punkt mit erwähnt, damit der Leſer im Auge behalte, daß wir hier immer nur von einer ſolchen ſprachbildenden Thätigkeit des Lehrers reden, die nicht im Dienſt der Sprachſtunden, ſondern im Namen der Naturkunde geſchehen muß, gleichviel ob gern oder ungern.

Noch eine dritte Förderung der ſtiliſtiſchen Deutlichkeit von ſeiten der Naturkunde haben wir zu verzeichnen. Wird der naturkundliche Unterricht

ſo erteilt, daß die erſte und zweite Förderung wirklich eintritt, alſo der Schüler auf dieſem Gebiete klare Anſchauungen und Begriffe gewinnt und im deutlichen Reden ſich übt: dann vollzieht ſich damit auch ein *Gewöhnen* an klares Auffaſſen und deutliches Reden. Darin liegt pſychologiſch ein Doppeltes: einmal das *Bedürfnis* oder *Verlangen* nach ſolcher Auffaſſungs- und Ausdrucksweiſe, und ſodann die geſteigerte *Fähigkeit* dafür.

So finden wir demnach die Naturkunde mit drei Vorzügen für die Förderung der ſtiliſtiſchen Deutlichkeit ausgerüſtet. Damit iſt das Rätſelhafte, welches die oben erwähnten ſtiliſtiſchen Mängel innerhalb der fachwiſſenſchaftlichen und belletriſtiſchen Litteratur an ſich tragen, der Hauptſache nach aufgeklärt. Dabei will gemerkt ſein, daß eigentlich ſchon der erſte Vorzug, nämlich das leichtere Gewinnen *klarer Anſchauungen und Begriffe*, alles erklärt, da die beiden andern Förderungen eigentlich nur die Folgewirkung dieſes erſten Vorzuges ſind.

Stellen wir das Erklärungsreſultat im einzelnen feſt.

Zum erſten iſt erklärt, warum die naturkundliche Litteratur hinſichtlich der Deutlichkeit des Stils ſo auffällig vor der übrigen fachwiſſenſchaftlichen und der belletriſtiſchen Litteratur ſich auszeichnet.

Zum andern iſt erklärt, daß die Stilmängel in den Geiſteswiſſenſchaften und in der Belletriſtik vornehmlich daher rühren, weil es hier weit ſchwerer hält, zu klaren Anſchauungen und Begriffen zu gelangen, vollends dann, wenn in der Jugendzeit eine gründliche Schulung an den naturkundlichen Stoffen gefehlt hat.

Zum dritten iſt erklärt, warum der umfaſſende und langjährige Sprachunterricht der höhern Schulen, trotz ſeiner anderweitigen Vorteile, doch zur Erzielung der ſtiliſtiſchen Deutlichkeit wenig beiträgt, da er das, was an der Klarheit der Anſchauungen und Begriffe in den Geiſteswiſſenſchaften fehlt, nicht erſetzen kann.

Zum vierten iſt erwieſen, daß dasſelbe von der Beſchäftigung mit der belletriſtiſchen Litteratur (bezw. mit dem belletriſtiſchen Leſebuche) gilt, — vollends dann, wofern dieſe Litteratur noch vielfach an ſolchen Fehlern wider die Deutlichkeit leidet, welche der verirrte Geſchmack für Schönheit hält.

Die Anwendung dieſer wertvollen Aufſchlüſſe für die *Lehrpraxis* läßt ſich jetzt leicht feſtſtellen.

Gilt es, das erſte und unerläßlichſte Stück der Sprachbildung — die Deutlichkeit des Stils — zu erzielen, dann iſt der *naturkundliche Unterricht* derjenige Lehrgegenſtand, welcher die unentbehrlichſte und wichtigſte Hülfe leiſten muß.

Was hat nun der Lehrer hier für diesen Zweck zu thun?

1. Vor allem ist dafür zu sorgen — was auch schon für den sachlichen Lernzweck das wichtigste ist — daß der Schüler klare Anschauungen und Begriffe gewinne. (Selbstredend kann das nur durch Vorführung der Objekte in natura geschehen, jedes Buchlernen ist bei der Anschauungsoperation ausgeschlossen.)
2. Der Schüler muß angehalten werden, sich möglichst deutlich und kurz auszudrücken.
3. Beides muß mit derjenigen Sorgfalt und Stetigkeit geschehen, daß ein Gewöhnen eintritt, d. i. das Bedürfnis nach Klarheit in Auffassung und Redeweise, und eine gesteigerte Fähigkeit dafür. — In dem Maße, wie dieses Gewöhnen gelingt, hat dasselbe die Folgewirkung, daß es in irgend einem Maße auch dem sachlichen und sprachlichen Lernen in den übrigen Lehrfächern zu gute kommt, d. i. daß auch dort das Bedürfnis und die Fähigkeit für Klarheit in Auffassung und Redeweise sich steigern.

So in der Naturkunde, — wenn die Vorzüge dieses Lehrstoffes für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen. Das alles muß schon ohnehin, nämlich um des sachlichen Lernzweckes willen, geschehen, gleichviel ob der Sprachlehrer diese bedeutende Hülfe dankbar anerkennen will oder nicht. Ob es auch besondere sprachunterrichtliche Mittel giebt, um die Vorteile der Naturkunde noch besser für die Sprachbildung auszunutzen, wird weiter unten zu überlegen sein.

Besehen wir jetzt die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer, Religion und Geschichte (inkl. Gesellschaftskunde).

Als Geisteswissenschaften stehen sie hinsichtlich derjenigen Seite der Sprachbildung, wovon wir hier zu reden haben, hinter den Naturwissenschaften weit zurück. (Daß sie für andere Seiten der Sprachbildung wiederum sehr förderlich sind, namentlich dadurch, daß sie stärker und tiefer ins Gemütsleben eingreifen, geht uns jetzt nicht an.) Da jedoch die Deutlichkeit der Rede auch in den Geisteswissenschaften angestrebt werden soll und muß, dieselbe aber zuoberst von deutlichen Anschauungen und Begriffen abhängt: so ist klar, daß im Religions- und im Geschichtsunterricht die nämlichen drei Lehrthätigkeiten vorzunehmen sind, die vorhin bei der Naturkunde namhaft gemacht wurden. Also:

1. dem Schüler zu klaren Anschauungen und Begriffen zu verhelfen;
2. denselben zu einer deutlichen und knappen Ausdrucksweise anzuhalten; und so

3. ein Gewöhnen (Bedürfnis und Fähigkeit) in beiden Richtungen in Gang zu bringen.

Bemerk. zu 1: Da in diesen Fächern die Anschauungen nicht unmittelbar, sondern nur auf sprachlichem Wege vermittelt werden können, so weist dieses Erschwernis darauf hin, daß hier nur das beste Mittel gut genug ist, nämlich das mündliche Lehrwort. Im ersten Lehrstadium (Anschauungsoperation) ist demnach die Hülfe eines Buches schlechterdings unzulässig — (somit auch die verbesserte Form, wie die Zillersche Schule bei historischen Stoffen bisher das Lesen mit zu benutzen pflegt).*)

Bemerk. zu 2 und 3: Wegen der Schwierigkeit, womit im Gebiete der Geisteswissenschaften die Deutlichkeit der Rede zu kämpfen hat, wird der Lehrer sich hier mit mäßigen Leistungen zufrieden geben müssen. Hier, wo die Gesinnungsbildung der Hauptzweck ist, würde jedes übertriebene oder auch nur lästige Drängen auf eine äußerliche Sprachleistung sich schwer rächen, da die angeregten Gefühle ein solches Dreinfahren nicht vertragen, und um so weniger vertragen, je lebendiger sie sind. (Hört! Hört!) Um so mehr wird darum darauf gerechnet werden müssen, daß im naturkundlichen Unterricht, wo der Stoff eine solche sprachliche Schulung gut erträgt, dieselbe nicht versäumt worden ist, und dann die dort gewonnene Gewöhnung hier dem Lehrer still und unvermerkt zu Hülfe kommt. — An dieser Stelle ist über den Einfluß des naturkundlichen Unterrichts auf das Lernen im Gebiete der Geisteswissenschaften noch ein Gedanke nachzuholen, der oben mit Absicht zurückgehalten wurde. Der sprachliche Ausdruck für geistige Objekte ist schon an und für sich, ganz abgesehen von pädagogischen Gesichtspunkten, sehr abhängig vom naturkundlichen Wissen und Sprechen. Es liegt dies darin, daß alle Worte für geistige Dinge, Vorgänge und Beziehungen — alle ohne Ausnahme — hergenommen sind von Namen für sinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen. Es sind also allesamt bildliche oder Gleichnisausdrücke, die ursprünglich aus der Naturkunde stammen, wie bei allen denjenigen Worten, deren Wurzel noch kenntlich ist, deutlich zu Tage liegt und in jedem guten onomatischen Wörterbuche näher ersehen werden kann. Je schärfer nun die ursprüngliche, die sinnliche Bedeutung eines Wortes aufgefaßt ist, desto richtiger wird seine abgeleitete, geistige Bedeutung erfaßt werden; und umgekehrt, je unvollkommener seine sinnliche Bedeutung erkannt ist, desto unvollkommener wird die Erkenntnis der geistigen Bedeutung sein. Kurz, was dort versäumt wird, kann hier niemals wieder

*) Vgl. meinen darauf bezüglichen Anhangsaufsatz in der Schrift: „Der didaktische Materialismus", 3. Aufl., (Ges. Schr. II. 2.) Anhang Nr. 5.

gut gemacht werden. Rechnet man dieſe natürliche Abhängigkeit der Geiſteswiſſenſchaften von der Naturkunde zu der oben beſprochenen pädagogiſchen Abhängigkeit hinzu, ſo wird vollends klar, wie ſehr die Geiſteswiſſenſchaften und der Sprachunterricht ſich ſelber im Licht geſtanden haben, als früher — vor Comenius und noch lange nachher — die Naturkunde aus allen Schulen, höheren und niederen, verbannt war; und wie kurzſichtig diejenigen ſind, welche auch heutzutage noch glauben, im Intereſſe jener Lehrfächer die Naturkunde wenigſtens in der Volksſchule vom ſelbſtändigen Betriebe ausſchließen zu ſollen.

Wir können jetzt überblicken, welche wichtigen Dienſte die Naturkunde und die beiden andern ſachunterrichtlichen Fächer (Religion und Menſchenleben) für die Sprachbildung in Leſſings Sinne zu leiſten vermögen.

Jedes dieſer Fächer leiſtet ein Dreifaches:

es ſorgt für klare Anſchauungen und Begriffe;
es übt ein deutliches Reden;
es bewirkt ein Gewöhnen in beiden Richtungen;

und das geſchieht unausgeſetzt durch die ganze Schulzeit hindurch. Dieſe ſprachbildenden Hülfsdienſte leiſten aber die drei ſachunterrichtlichen Fächer nicht auf fremde Beſtellung, nicht im Auftrage des Sprachunterrichts, ſondern ganz von ſelbſt in und mit der Arbeit, die ſie für ihre eigenen ſachlichen Lernzwecke zu thun haben, falls ſie dieſe ihre eigene Arbeit pflichtmäßig, nämlich pädagogiſch richtig, thun.

Wir ſehen alſo, daß die Sprachbildung einem Baume gleicht, der in den Boden des Sachunterrichts gepflanzt iſt und zwar ſo, daß er in jedes dieſer drei Gebiete — Religion, Menſchenleben, Natur — je eine ſtarke Nährwurzel hineinſenkt, jedoch die ſtärkſte, die Pfahlwurzel, in die Naturkunde; und daß jede dieſer drei Nährwurzeln drei Zweig- oder Saugwürzelchen hat. Dieſe drei Nährquellen ſind nicht durch Menſchenwitz geſchaffen, ſondern durch die Natur der Dinge und die Natur der Seele gegeben; ſie ſind da und waren da vor allem Sprachunterricht und ſind ohne ihn wirkſam; und wenn er da iſt, ſo hat er an ihnen eine unentbehrliche und durch nichts zu erſetzende Hülfe. Das kann ihm auch die Litteraturgeſchichte bezeugen. Die altklaſſiſchen Sprachperioden, z. B. die griechiſche zu Homers Zeit und die altdeutſche zur Zeit des Nibelungen-Liedes und früher, waren möglich ohne ſchulmäßigen Sprachunterricht; ſie erwuchſen und erblühten aus den natürlichen Wurzeln der Sprachbildung.

Treten wir nunmehr an den eigentlichen Sprachunterricht heran.

Als ſein Haupt-Hülfsmittel galt ſeither das ſog. „Leſebuch“; mit Recht, denn hier erhält die Sprachbildung eine vierte Nährwurzel, deren

Boden die belletriſtiſche Litteratur iſt. Mit dieſem Teile des Sprachunterrichts haben wir es jedoch hier nicht zu thun. Wenn mein Thema von einer „Reform des Sprachunterrichts“ redet, ſo wird angenommen, daß die Behandlung des belletriſtiſchen Leſebuches und was damit zuſammenhängt (Leſen, Grammatik, Aufſatzſchreiben u. ſ. w.) völlig in Ordnung ſei. Ob es in Wahrheit ſo iſt oder nicht iſt, geht mich jetzt nicht an. Die ſprachunterrichtliche „Reform“, welche das Thema im Sinne hat, betrifft etwas anderes, eine Ergänzung, ein Plus. Es iſt die Frage:

> Können die vorhin beſchriebenen wertvollen Hülfsdienſte, welche die drei ſachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung ſchon von ſelbſt leiſten, nicht durch geeignete Mittel noch geſteigert werden?

Oder genauer ausgedrückt:

> Können die ſprachbildenden Kräfte, welche in den drei ſachunterrichtlichen Fächern (und insbeſondere in der Naturkunde) liegen und teilweiſe ſchon von ſelbſt wirken, nicht durch beſondere Lehrmittel noch beſſer ausgenutzt werden?

Langjährige Überlegung hat mich darauf geführt, daß es in der That ſolche Mittel giebt; ihr Erfolg iſt auch bereits durch längere praktiſche Erfahrung bewieſen. Nach meiner Taxe darf man ſagen, daß der Sprachbildungsgewinn, den die drei ſachunterrichtlichen Fächer bei rechtem Betrieb ſchon von ſelbſt leiſten, durch Anwendung jener beſonderen Hülfsmittel auf mehr als das Doppelte geſteigert wird und zwar nicht bloß hinſichtlich der Leſſingſchen Kardinaltugend des Stils, ſondern auch für alle übrigen Seiten der Sprachbildung. Überdies kommen dieſe Hülfsmittel auch dem ſachlichen Lernen in allen drei Gebieten zu gute und nicht minder dem belletriſtiſchen Leſebuch in ſeinen eigenartigen Zwecken.

Welches ſind nun dieſe beſonderen Hülfs-Lehrmittel?

Es ſind ihrer drei, genauer geſagt: dreierlei. Ich nenne ſie in aufſteigender, d. i. den Grad ihrer Wichtigkeit andeutender, Reihenfolge.

1. Ein ſachlich-onomatiſches Wörterheft, das im Verfolg der Schulzeit vom Schüler ſelbſt geſchrieben wird und nicht minder notwendig iſt als das Aufſatzheft.
2. Für jedes der drei ſachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menſchenleben, Natur) ein Fragebüchlein (Wiederholungs- und Aufgabenbuch, Repetitorium, Enchiridion oder wie man es ſonſt nennen will), — alſo insgeſamt ihrer drei.
3. Für jedes der drei ſachunterrichtlichen Fächer ein (ſachwiſſenſchaftliches) Leſebuch, das ſich den zu behandelnden ſachlichen Lektionen genau anſchließt, alſo insgeſamt wieder ihrer drei.

In der nachfolgenden Schrift ist von diesen dreierlei Hülfsmitteln näher die Rede, insbesondere von dem Lesebuche. Hier nur ein paar kurze Bemerkungen.

Bemerk. zu 1: Im „Wörterheft" sollen die im Unterricht vorgekommenen (wichtigeren) Ausdrücke verzeichnet werden, welche dem Schüler erklärt werden mußten. Die Erklärung, sei es durch synonymische Worte oder durch kurze Umschreibung, wird beigefügt. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler noch nicht schreibfähig genug sind, führt der Lehrer dieses Verzeichnis für sich; es ist dies nötig, — einmal damit er sich gegenwärtig halte, welche Wörter den Schülern bereits bekannt sind, und zum andern, damit der nachfolgende Lehrer den Stand der Klasse in diesem Punkte kennen lernen kann. — Von Zeit zu Zeit muß eine Prüfung vorgenommen werden, ob den Schülern die Erklärungen noch geläufig sind.

Bemerk. zu 2: Die drei „Fragebüchlein" (Repetitorien) stehen zunächst im Dienst des fachlichen Lernens. Sie sind ein Hülfsmittel zum Wiederholen und abschließenden Reproduzieren der vorgeführten Lektion, — sei es zur mündlichen Beantwortung, oder zur schriftlichen (Aufsatz), oder zur meditationsmäßigen Vorbereitung zu Hause. Sie setzen voraus, daß erst ein Wiederholen der Lektion durch freies Abfragen des Lehrers voraufgegangen sei, ebenso ein Lesen der Lektion (s. Nr. 3). Die mündliche und schriftliche Wiederholung und Erprobung des fachlich Gelernten an der Hand des Frageheftes ist aber zugleich eine vortreffliche Sprachübung, namentlich auch hinsichtlich der Deutlichkeit des Ausdrucks, da dieselbe nur in Verbindung mit dem Sachunterricht sich gewinnen läßt.

Jedenfalls bedarf die Oberstufe für jeden Zweig des Sachunterrichts ein solches Frageheft. Ob ein derartiges Hülfsmittel auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig wäre, bleibe hier eine offene Frage.

Als ich seiner Zeit dem jüngst verstorbenen Prof. Dr. Fabri das Repetitorium der Gesellschaftskunde übersandt hatte, bemerkte er in seiner Antwort: es sei schade, daß ich für meine sachunterrichtlichen Fragehefte den fremden Namen „Repetitorium" oder „Enchiridion" gewählt habe; sie sollten lieber „Katechismus" (der Gesellschaftskunde, der biblischen Geschichte u. s. w.) heißen. Diese Bemerkung freute mich nicht wenig: Dr. Fabri hatte mir das Wort aus dem Munde genommen; nur aus gewissen naheliegenden Rücksichten hatte ich den volkstümlicheren Namen nicht nehmen wollen. Beim Frageheft der biblischen Geschichte war dagegen der Titel „Enchiridion" (nach Luthers Vorgang) gerade deshalb gewählt worden, um dadurch an den volkstümlicheren Namen wenigstens zu erinnern. In Fabris Bemerkung liegt übrigens nebenbei auch die

Anerkennung meiner alten Ansicht, daß jeder Katechismus eigentlich nur Fragen, aber keine Antworten, enthalten sollte.

Bemerk. zu 3: Obwohl diese Lesebücher (für biblische Geschichte, vaterländische Geschichte, Naturkunde) dem Stoffe nach zum Sachunterrichte gehören, so müssen sie doch vornehmlich als sprachunterrichtliche Hülfsmittel verstanden werden. Hätte man bloß das sachliche Lernen im Sinne, dann ließe sich in der Naturkunde auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule ein solches Lesebuch allenfalls entbehren, — allein, wie gesagt, auch in der Naturkunde bloß auf der Oberstufe und nur bei vielklassigen Schulen; auf den unteren Stufen aber auch bei diesen Schulen nicht, und in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern auf allen Stufen nicht. So steht es um die Bedeutung dieser Lesebücher für den sachlichen Lernzweck; doch bleibt beim sachlichen Lernen, weil es sich vor allem um ein anschaulich klares Auffassen handelt, doch immer das mündliche Lehrwort die Hauptsache und muß die Hauptarbeit thun. Gilt es aber, die im Sachunterricht liegende Sprachbildungskraft voll auszunutzen, dann sind jene Lesebücher gerade das einflußreichste Hülfsmittel, — einflußreicher als Wörterheft und Fragebücher, und zwar gerade auch in der für diesen Zweck so wichtigen Naturkunde. Es gehört im Grunde kein langes Überlegen dazu, um das einzusehen. Man braucht sich nur die zwei Fragen vorzulegen:

erstlich, wie sollen die Schüler die fachmäßig deutliche und doch knappe Redeweise zu Gehör bekommen?

zum andern, wie soll ihnen diese Redeweise zu eigen und geläufig gemacht werden?

Was die erste Frage betrifft, so ist nicht einmal das vielvermögende mündliche Lehrwort imstande, diese Forderung vollständig zu erfüllen. Denn weil dasselbe die Aufgabe hat, ein möglichst anschauliches Auffassen der Sache zu ermitteln, so muß es durchweg weit umständlicher und ausführlicher sein, als die ausführlichste Buchdarstellung es sein könnte; auch müssen zu demselben Zweck vielfach synonyme Ausdrücke mit herangezogen werden. Diese Redeweise deckt sich also gar nicht mit der streng fachmäßigen, die zugleich knapp sein muß; höchstens könnte es in der Naturkunde annähernd der Fall sein. So bekommt der Schüler wohl eine verständliche Sprache zu hören, aber nicht eine solche, welche im fachwissenschaftlichen Sinne musterhaft heißt. Und ob auch die streng fachmäßigen Formen mit untergelaufen wären, so würde der Schüler sie doch nicht als solche herausgemerkt haben. Nun tritt aber auch ein direktes Hindernis auf. Beim ersten Wiederholen der Lektion auf freie Fragen bekommt er dann die Sprache seiner Mitschüler zu hören, die vollends

kein Muſter einer ſachmäßig genauen Redeweiſe ſein dürfte; ja, es liegt die Gefahr nahe, daß ſich ihm mehr unvollkommene als tadelfreie Formen aufdrängen. Überdies kann der einzelne Schüler nur ſelten zum Sprechen kommen. So die Lage der Dinge. Wie ſoll nun die ſachmäßig muſterhafte Darſtellung den Schülern zu Geſicht und Gehör gebracht werden — wenn nicht durch ein Buch? und wie überhaupt ſicherer als durch ein Buch? So weiſt alſo ſchon das erſte Erfordernis — das zu Gehör bringen — auf die Unentbehrlichkeit ſachunterrichtlicher Leſebücher hin und zwar, wohlgemerkt, für alle Stufen, alſo auch für die unteren.

Erwägen wir jetzt die zweite Frage, wie die ſachmäßig muſterhafte Redeweiſe den Schülern zu eigen und geläufig gemacht werden kann. Wie man ſofort ſieht, liegt hier der Schwerpunkt der ganzen Aufgabe. Wer darüber noch nicht nachgedacht hat, der hat überhaupt keinen Beruf, bei dieſem Problem mitzuſprechen; und wer keinen Rat weiß, wenigſtens keinen ſicheren, deſſen Meinung wird ebenfalls niemand zu hören begehren. Es giebt aber in der That ein zweckdienliches, ſicheres Mittel, aber auch nur ein einziges, und dieſes Mittel heißt: ſachunterrichtliche Leſebücher. Ein ſolches Buch iſt jedoch nur Hülfsfaktor; der Hauptfaktor heißt arbeiten, und die Arbeit heißt Leſen. Was bedeutet nun hier dieſes Leſen? Es bedeutet ein dreifaches Einprägen der muſtergültigen Sprachformen: es prägt dieſelbe ein durchs Geſicht, durchs Gehör und bringt ſie in den Mund. Die beiden erſten Einprägungsweiſen ſind beim Leſen auch dann in Thätigkeit, wenn der einzelne Schüler ſelber nicht an der Reihe iſt; alle drei geſchehen, wenn er die Lektion zu Hauſe laut durchlieſt. Da ſieht man, welche Wichtigkeit das Leſen für die Sprachbildung beſitzt. Die übrigen ſprachlichen Übungen, welche außerdem noch auftreten — das mündliche Reden und Aufſatzſchreiben — ſind zwar einerſeits notwendige Hülfen, allein ſie müſſen andrerſeits auch verſtanden werden als Prüfungen, ob das Leſen ſeine Schuldigkeit gethan hat; denn wo dieſes nicht vorarbeitet, da werden jene nicht viel leiſten.

Doch in der Bedeutſamkeit dieſes Leſens für die Sprachbildung will noch ein anderer Umſtand beachtet ſein. Es iſt merkwürdig, wie oft die Natur der Dinge von ſelbſt dem menſchlichen Überlegen in die Hände arbeitet, wenn man ein Auge dafür hat. Davon werden wir auch hier ein Beiſpiel finden. Oben ſagte ich: handelte es ſich bloß um das ſachliche Lernen, ſo könnte auf der Oberſtufe vielklaſſiger Schulen in der Naturkunde ein ſolches Leſebuch allenfalls entbehrt werden. Es liegt nun die Frage nahe: wenn dem ſo ſei, ob denn hier (auf der Oberſtufe vielklaſſiger Schulen), wo die ſachlichen Lernſtoffe ſich häufen, dem Leſen

sachunterrichtlicher Stücke so viel Zeit gewidmet werden dürfe, als es um der Sprachbildung willen wünschenswert sein möchte; oder genauer gesagt: ob hier um der Sprachbildung willen dem sachlichen Lernen so viel Zeit abgebrochen werden dürfe. Mit diesem Bedenken braucht sich niemand zu quälen, wenn er an einer andern Stelle, nämlich auf den unteren Stufen, thun will, was die Natur der Dinge ihm anrät. Auf diesen Stufen muß nämlich ohnehin, um des gesamten Lernzwecks willen, das Lesen tüchtig geübt werden: auf der untersten Stufe vornehmlich um der äußeren Fertigkeit willen; und auf der Mittelstufe, um immer mehr in die richtige Betonung einzuführen. Hier kann also nicht leicht zu viel Zeit auf die Leseübung verwandt werden. Überdies hat das häufigere Lesen für diese Schüler auch nichts von Langeweile an sich, da es für sie eine wirkliche Lernarbeit ist, die alle Achtsamkeit in Anspruch nimmt. Was für günstige Umstände, wenn die Schule sie zu benutzen versteht! Nehmen wir nun an, im Lehrplane der Schule seien von unten auf alle drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Naturkunde) angemessen vertreten, und nach Absolvierung der Fibel besäßen die Schüler außer dem belletristischen Lesebuche auch noch ein zweites Lesebuch, das sich genau an die dreierlei sachunterrichtlichen Lektionen anschließt.*) Nun beachte man, wie sehr hier die Nötigung zur fleißigen Leseübung dem Bedürfnis des sachlichen Lernens entgegenkommt: denn je mehr Gewinn die Lesefertigkeit aus dem fleißigen Gebrauch des sachunterrichtlichen Wiederholungs-Lesebuchs zieht, desto größer wird auch der Gewinn im sachlichen Lernen. Und man beachte umgekehrt, wie vorteilhaft die Nötigung zum sachlichen Lernen dem Bedürfnis der fleißigen Leseübung entgegenkommt: denn der Lesestoff ist jetzt nicht mehr lediglich der des belletristischen Lesebuches, sondern ein viel mannigfaltigerer, und so wird die Leseübung beträchtlich interessanter. Man beachte ferner, daß bei einem sachunterrichtlichen Lesestücke, weil der Inhalt vorher mündlich behandelt ist, die Sachen wie die Ausdrücke den Schülern völlig verständlich sind, mithin das Lesen nicht mehr (wie bei belletristischen Stücken) durch allerlei Erklärungen aufgehalten wird, sondern sich ganz den Zwecken einer Leseübung widmen kann. Man beachte endlich, daß bei solchem fleißigen Gebrauch des dreifachen Sach-Lesebuches nicht nur die Lesefertigkeit und das sachliche Wissen in die Wette gewinnen, sondern durch dieses

*) Ob dieses dreiteilige sachunterrichtliche Lesebuch mit dem belletristischen zusammengebunden wird, ist gleichgültig. Auf jeden Fall sind es zweierlei Bücher mit zwei verschiedenen Zwecken, müssen also auch verschiedene Titel haben, und das sachunterrichtliche Lesebuch ist mindestens ebenso notwendig wie das belletristische, — was freilich die meisten Schuloberen bisher noch nicht haben einsehen können.

Leſen auch die ſachmäßig-muſterhafte Redeweiſe den Schülern in einem Grade zu *eigen* und *geläufig* wird, wie es durch kein anderes Mittel möglich iſt, und zwar ſchon auf den *unteren* Stufen. — Wer dieſe von der Natur der Dinge gewieſenen zahlreichen Vorteile des ſachunterrichtlichen Leſebuches für nichts achtet, von deſſen pädagogiſchem Verſtande weiß ich mir keinen Begriff zu machen. Sind aber dieſe Vorteile auf der Unter- und Mittelſtufe gebührend ausgenutzt, dann werden die Schüler ein ſolches Maß von Sprachgewandtheit und Korrektheit gewonnen haben, daß auf der Oberſtufe die drei Sach-Leſebücher *nur ſo weit* benutzt zu werden brauchen, als es auch dem *ſachlichen* Lernen wirklich zu gute kommt. Damit iſt das obige Bedenken, auf der Oberſtufe möchte um der Sprachbildung willen dem Sachlernen die Zeit verkürzt werden, von ſelbſt erledigt.

Gegründete Einwendungen können ſomit wider die von mir geforderten Sach-Leſebücher nicht erhoben werden, — weder von ſeiten des ſprachlichen Lernzwecks, noch von ſeiten des ſachlichen. Auf der Seite der Sprachbildung iſt auch der durch dieſe Bücher zu erzielende Gewinn ſo koloſſal, ſo augenfällig, daß er ſchlechterdings nicht verkannt werden kann. Nichtsdeſtoweniger ſtößt mein Vorſchlag zur Zeit auf ein Hindernis und zwar auf der Seite des Sachunterrichts. Ein eigentliches Bedenken iſt es nicht, ſondern nur ein altes, traditionell eingelebtes Vorurteil.

Dieſem müſſen wir noch einige Worte widmen.

Bekanntlich halten manche Lehrer, ſo wie die meiſten akademiſch-gebildeten Schuloberen bei den beiden ſog. „realiſtiſchen“ Fächern (Geſchichte und Naturkunde) behufs des ſachlichen Lernens einen *kurzen, auszugartigen Leitfaden* für ausreichend. Aber ſonderbar, — beim dritten ſachunterrichtlichen Fache, bei der bibliſchen Geſchichte, finden dieſe nämlichen Schuloberen ſamt ihrem Lehreranhange ein wirkliches *Leſebuch* (Hiſtorienbuch) für nötig. Dieſe Ungleichheit im Lehrverfahren bei gleichartigen Fächern, die ſchon Ratich und Comenius verurteilt hatten, ſpricht nicht für die konſequente Durchbildung ihrer Anſicht. Doch an dieſem einen Widerſpruch hat man noch nicht genug. In den *drei- und mehrklaſſigen* Schulen halten jene Schulbehörden einen Realien-Leitfaden für nützlich, in den *ein- und zweiklaſſigen* Schulen hingegen für überflüſſig. Alſo in den günſtigeren Verhältniſſen ſoll ein Wiederholungsbuch rätlich ſein, in den weniger günſtigen ſoll dasſelbe unnötig ſein. Das klingt doch gerade ſo, wie wenn jemand ſagte: wer geſunde und ſtarke Beine hat, mag ſich beim Marſchieren eines ſtützenden Stockes bedienen; der Schwächliche oder Lahme dagegen bedarf einer ſolchen Stütze durchaus nicht, ſie

muß ihm verboten werden. Merkwürdige Logik! Die meinige schließt gerade umgekehrt. Ist in vielklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch in der That nützlich, dann muß es in wenigklassigen Schulen zweimal nötig sein; ist es dagegen in den wenigklassigen Schulen überflüssig, dann muß es in vielklassigen Schulen zweimal überflüssig sein. Entweder — Oder. Mich dünkt, wenn jene akademisch-gebildeten Schuloberen früher etliche Jahre lang an einer ein- und zweiklassigen Volksschule gearbeitet hätten, so würden sie eine andere Logik gewonnen haben oder wenigstens mehr Mitgefühl für die schwierige und dazu unnötig beschwerte Lage der Lehrer an diesen Schulen. Doch auch an den zwei Widersprüchen ist's noch nicht genug. Die Schulbehörde gestattet auch bei den vielklassigen Schulen den Gebrauch eines Wiederholungs-Leitfadens bloß auf der Oberstufe. Für die Mittelstufe weiß man keinen Rat, wie man für die ein- und zweiklassigen Schulen keinen Rat weiß; und damit soll die Sache erledigt sein. Mit einer derartigen methodischen Ansicht, die mit solchen Widersprüchen und eingestandenen Ratlosigkeiten behaftet ist und dabei keinerlei Unruhe fühlt, nun meinerseits darüber zu disputieren, ob ein auszugartiger Leitfaden wenigstens auf der Oberstufe vielklassiger Schulen ausreichend sei oder nicht, — dazu habe ich keine Zeit und, offen gestanden, auch keine Lust. Unter Verweisung auf die nachstehende Schrift sei hier nur einfach konstatiert: meine methodische Theorie leidet weder an Selbstwidersprüchen, noch an Ratlosigkeiten; sie weiß auch Rat für die ein- und zweiklassigen Schulen, dazu für die Mittelstufe und selbst für die Unterstufe. Das von mir vorgeschlagene Realien-Lesebuch schafft allen Schulen das, was sie bedürfen, den wenigklassigen wie den vielklassigen, und dazu allen Stufen, den unteren wie den oberen. Nun möge jemand ein Wiederholungs-Hülfsmittel nennen, das allen diesen Schulen und allen diesen Stufen — aber eben allen — besser dient als das von mir vorgeschlagene: dann wollen wir weiter darüber reden.*)

Vergessen wir aber einmal für einen Augenblick, daß die Leitfaden-Methode an mehreren Selbstwidersprüchen krankt; vergessen wir ferner,

*) In jüngster Zeit sind auch etliche aufgetreten, welche im Realunterricht sogar einen kurzen Leitfaden für überflüssig halten und sich auf die Entdeckung dieses wohlfeileren Weges etwas zu gute thun. Gleichwohl protestieren auch sie nicht gegen das biblische Historien-Lesebuch und machen sich daher einer noch größeren Inkonsequenz schuldig als jene. Mögen sie erst mit den Leitfaden-Anhängern sich auseinandersetzen oder dieselben bekehren, und zugleich die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen zufrieden stellen; bis dahin liegt für mich kein Anlaß vor, mich mit ihnen zu befassen.

daß ſie weder für die ein- und zweiklaſſigen Schulen, noch für die Mittel- und Unterſtufe Rat weiß, auch bisher für die Notlage der wenigklaſſigen Schulen kein Herz gezeigt hat; nehmen wir vielmehr in Gedanken an: ſoweit es ſich bloß um den ſachlichen Lernzweck handele, wäre in allen Schulen ein kurzer Leitfaden als Wiederholungsbuch wirklich zweckmäßig und ausreichend. Nun handelt es ſich aber doch auch um die Sprachbildung, und dabei namentlich darum, daß zu dieſem Zwecke auch die ſprachbildende Kraft der ſachunterrichtlichen Stoffe voll ausgenutzt werde, und weiter darum, wie der Zeitverluſt, den der Sprachunterricht durch Einführung der Realien erlitten hat, erſetzt werden könne. Die Leitfaden-Anhänger und die mit ihnen gleichdenkenden Schuloberen müſſen alſo auch für dieſe ſprachunterrichtlichen Aufgaben ihr beliebtes kompendiariſches Wiederholungsbuch für ausreichend halten. Ich beſtreite das aber ſo rund und entſchieden, wie irgend etwas beſtritten werden kann, und beſtreite es ſchon für ihr eigenes Sprachbildungsziel, das beträchtlich niedriger iſt als das meinige, — und beſtreite es ſchon allein hinſichtlich der zu wünſchenden Leſefertigkeit, geſchweige hinſichtlich der übrigen Seiten der Sprachbildung.

Denken wir z. B. bloß an die nötige Leſeübung. Dann frage ich erſtlich: iſt denn ein auszugartiger, trockener und langweiliger Leitfaden ein Leſebuch? Offenbar ebenſowenig, als eine Weſte ſchon ein Rock iſt, und als ein fiſchnetzartiges Gewebe ein brauchbares Zeug für ein wärmendes Kleid ſein würde. Vielleicht wollen die Leitfaden-Vertreter ſich darauf berufen, daß ſie zu dieſem Zwecke die ſog. „realiſtiſchen“ Stücke des belletriſtiſchen Leſebuches benutzten. Ganz wohl; ſie vergeſſen aber, daß dies bei mir ebenfalls geſchieht, mithin auch in dieſem Betracht der Vorteil, das Plus, auf meiner Seite ſteht. — Ich frage weiter: wo wollen ſie Erſatz für den Zeitverluſt finden, den die Leſeſtunden durch die Realien erlitten haben? Und dann: wie wollen ſie den Mittel- und Unterſtufen und vollends den ein- und zweiklaſſigen Schulen Rat ſchaffen, denen ein beſonderes und geeignetes Wiederholungsbuch im Realunterricht verſagt iſt, und die darum hinſichtlich des ſachlichen Lernens wie hinſichtlich der Sprachſchulung unter doppelter Beſchwernis leiden? Dieſe Beſchwerniſſe ignorieren, heißt doch nicht Rat ſchaffen. — Steht es nun ſchon bei dem einen Punkte, beim Leſen, ſo übel unter der Leitfaden-Herrſchaft, wie viel mehr, wenn auch die übrigen ſprachunterrichtlichen Aufgaben hinzukommen.

Zum Überfluß läuft auf der gegneriſchen Seite auch hinſichtlich der ſog. realiſtiſchen Stücke des belletriſtiſchen Leſebuches ein Irrtum mit um. Er hängt mit einer verkehrten Schätzung des belletriſtiſchen Leſebuches überhaupt zuſammen. Wer die drei ſachunterrichtlichen Leſe-

bücher erſetzen zu können meint durch die realiſtiſchen Stücke des ſprachlichen Leſebuches, der ſchielt nicht bloß mit einem Auge, ſondern mit beiden; denn er kennt weder die Eigenart des fachwiſſenſchaftlichen Stils recht, noch die des belletriſtiſchen. Die ſachunterrichtlichen Leſebücher vertreten die fachwiſſenſchaftliche Litteratur; das ſprachliche Leſebuch vertritt die belletriſtiſche. Nun kann doch behufs der Sprachbildung die fachwiſſenſchaftliche Litteratur ebenſowenig die belletriſtiſche erſetzen, als umgekehrt die belletriſtiſche Litteratur die fachwiſſenſchaftliche erſetzen kann: denn wäre jenes der Fall, ſo würde das belletriſtiſche Leſebuch überflüſſig ſein, was doch niemand glauben wird; und wäre das andere der Fall, ſo würden die ſachunterrichtlichen Leſebücher überflüſſig ſein. Sie ſind aber eben beide nötig, wie meine obigen Auseinanderſetzungen dargethan haben. So viel ſteht demnach feſt. — Ob ſie aber darum gleichwertig ſind, oder etwa dem belletriſtiſchen Leſebuche der Vorrang gebührt? Leſſing giebt als oberſtes Kennzeichen des guten Stils die Deutlichkeit an und zwar für jede Art der Litteratur, alſo auch für die belletriſtiſche. Die Kürze iſt dabei mitzudenken, inſofern diejenige Deutlichkeit am höchſten ſteht, welche der wenigſten Worte bedarf. Hat nun Leſſing recht, dann ſind unzweifelhaft die ſachunterrichtlichen Leſebücher das unentbehrlichſte und beſte Lehrhülfsmittel für dieſen Kardinalzweck. Das belletriſtiſche Leſebuch hat in dieſem Betracht nur eine untergeordnete Bedeutung. Warum?

Zum erſten: das nächſte Erfordernis zum deutlichen Reden beſteht, wie wir wiſſen, in klaren Anſchauungen und Begriffen. Sollen dieſe bei einem belletriſtiſchen Leſeſtücke gewonnen werden, dann müßte ſein Inhalt gerade ſo wie eine ſachunterrichtliche Lektion behandelt, nämlich vor dem Leſen durch das mündliche Lehrwort anſchaulich vorgeführt werden. Bekanntlich thut das aber die übliche Methode nicht, ſondern man begnügt ſich damit, inmitten des Leſens die benötigten ſachlichen und ſprachlichen Erläuterungen kurz einzuflechten. Wie können nun hier ſo klare Anſchauungen und Begriffe erworben werden, als es bei einer ſachunterrichtlichen Lektion der Fall iſt? Nur diejenigen Leſeſtücke, deren Inhalt vorher ſtreng nach der Weiſe der ſachunterrichtlichen Stoffe behandelt worden wäre — was ich bei Stücken wichtigeren Inhaltes auch immer geraten habe — nur dieſe würden den ſachunterrichtlichen Lektionen an ſprachbildendem Werte gleichſtehen; alle übrigen ſind minderwertig. — Zweitens: da die Belletriſtik auch die anderen Seiten des ſprachlich Schönen darſtellen will, ſo pflegen Deutlichkeit und Kürze darunter zu leiden und kommen meiſtens nur bei Autoren erſten Ranges (Goethe u. ſ. w.) zu ihrem Recht. (Vgl. die oben mitgeteilten Beobachtungen.) — Drittens:

die derzeitige Belletriſtik inkl. Redekunſt wird noch vielfach von Geſchmacksverirrungen beherrſcht; ſoweit dies der Fall iſt, wirkt ſie mehr hinderlich als förderlich. — Viertens endlich ſieht ſich die Leſeübung beim belletriſtiſchen Leſebuche dadurch aufgehalten, daß ſo viele ſachliche und ſprachliche Erläuterungen nötig ſind, während bei den ſachunterrichtlichen Leſebüchern dieſes Hemmnis wegfällt. — So muß demnach weiter als ausgemacht gelten, daß für die Sprachbildung im Leſſingſchen Sinne nicht dem belletriſtiſchen Leſebuche, ſondern den drei ſachunterrichtlichen die erſte Stelle gebührt.

In Summa: Beim Gebrauch eines bloßen Leitfadens im Realunterricht iſt für die Sprachbildung bei weitem nicht ausreichend geſorgt, — ungerechnet, daß die unteren Stufen ſo wie die einklaſſigen Schulen ſich ohne *ein* beſonderes Wiederholungsbuch behelfen müſſen. So ſteht die Sache, auch wenn bloß die bisher üblichen ſprachlichen Lernziele maßgebend ſein ſollen. Meine Vorſchläge haben aber ein beträchtlich *höheres* Ziel der Sprachſchulung im Auge. Soll nun dieſes höhere Ziel gelten, dann iſt vollends klar, daß die Sach-Leſebücher nicht erſetzt werden können durch kurze, kompendiariſche *Leitfäden* mit ihrer trockenen, verſtümmelten Redeweiſe, und noch weniger, wie die Schulbehörde bei den unteren Stufen und bei den wenigklaſſigen Schulen wähnt, bloß durch eine — *leere Stelle*.

Die vorſtehenden Mitteilungen und Auseinanderſetzungen hatten den Zweck, meine praktiſchen Reformvorſchläge, insbeſondere das Realien-Leſebuch, noch etwas genauer zu begründen, als es in der Schrift geſchehen war. Iſt dieſer Zweck wirklich erreicht, ſo werden ſie hoffentlich auch dazu beitragen, die mehrfachen *Mißverſtändniſſe* wegzuſchaffen, welche in den bisherigen Verhandlungen über dieſe Streitſache mitgeſpielt und die Verſtändigung aufgehalten haben. Dieſer Mißverſtändniſſe waren, wie früher erwähnt, vornehmlich zwei:

Erſtlich wurde verkannt, daß der Schwerpunkt meiner Schrift nicht in den praktiſchen Vorſchlägen, ſondern in neuen theoretiſchen Grundſätzen und Zielſetzungen liegt; daß mithin die vorgeſchlagenen Hülfsmittel nur nach dieſen neuen Zielen beurteilt werden können, und ſonach die Kritik ſich auf dieſe Ziele und die dahinterſtehenden principiellen Erwägungen zu richten hat.

Zum andern wurde anſcheinend angenommen, meine Vorſchläge hätten in erſter Linie eine Reform des *Realunterrichts* und erſt in zweiter Linie eine Reform des Sprachunterrichts im Auge, — während es ſich gerade umgekehrt verhält.

Vielleicht war das erste Mißverständnis nur eine Folge des zweiten.

Sollte meine Schrift an diesen Irrungen mit schuld gewesen sein, so haben hoffentlich die vorstehenden Ergänzungen diesen Fehler wieder gut gemacht. Zu demselben Zwecke möchte auch die nachstehende Bemerkung noch dienen.

Wie der Leser gesehen hat, gingen meine ursprünglichen Gedanken ausschließlich vom Sprachunterricht aus; die vorgeschlagenen Mittel konnten daher vornehmlich nur dieses Lehrfach im Auge haben. Die Beobachtungen hatten darauf geführt, daß im Sprachunterricht eine Reform nötig sei, und die weiteren Überlegungen hatten ergeben, daß diese Reform nur mit Hülfe der sachunterrichtlichen Fächer möglich sei. Die Hülfsleistung, welche vom Sachunterricht gewünscht wurde, war jedoch keine fremde Zumutung, sondern etwas, was dieser ohnehin thun muß, wenn er seinen eigenen Lernzwecken recht dienen will. Zwar ist das, was ich dieserhalb fordere (Wörterheft, Fragebuch, Lesebuch), in der gangbaren Praxis meistens nicht in Übung; allein es tritt darum doch keineswegs mit der im Sachunterricht geltenden methodischen Theorie in Konflikt — im Gegenteil, die vorgeschlagenen neuen Lehrübungen sind in meinen Augen nur eine Konsequenz der allgemein anerkannten methodischen Grundsätze. So war wenigstens meine Ansicht. Im strengen Sinne hätte ich also eigentlich nicht von einer „Reform" des Realunterrichts reden dürfen, da mit diesem Ausdrucke nicht lediglich eine Hebung der nachhinkenden Praxis, sondern vielmehr eine Verbesserung der wegweisenden Theorie bezeichnet zu werden pflegt. Warum ich dennoch geglaubt habe, von einer „Reform" des Realunterrichts sprechen zu dürfen, wird sich im Verfolg zeigen.

Anders verhielt es sich beim Sprachunterricht. Hier hatte meine Schrift in der That eine Reform der gangbaren methodischen Theorie im Sinne und damit selbstverständlich auch der üblichen Praxis. Psychologische Studien und andere Beobachtungen hatten mich zu einer Ansicht von dem Wesen und den Wegen der Sprachbildung geführt, welche von der bisherigen und namentlich in den höheren Schulen herrschenden beträchtlich abweicht. Der Hauptunterschied tritt darin zu Tage, daß ich zwar für die eigentlichen Sprachstunden das belletristische Lesebuch ebenfalls als das centrale Lehrmittel anerkenne, im übrigen aber glaube, daß die wirksamsten und unentbehrlichsten Nährquellen der Sprachbildung nicht in der belletristischen Litteratur, sondern in den drei sachunterrichtlichen Stoffen und ihrer Litteratnr liegen. Damit hängt dann der weitere Unterschied zusammen, daß nach meiner Ansicht die Sprachschulung sich höhere bezw. andere Ziele stecken muß als bisher und zwar rundum: in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im sachgemäßen Reden und

im Aufſatzſchreiben. Nun waren aber die dieſen geſteigerten Zielen entſprechenden neuen Lern-Hülfsmittel (Leſebuch, Fragebuch und Wörterheft) innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts nicht zu haben, ſondern nur im Sachunterricht; woraus dann für die praktiſche Ausführung die weitere Konſequenz ſich ergiebt, daß die betreffenden Lehrübungen zum Teil auch in den ſachunterrichtlichen Stunden vorgenommen werden mußten. Bei den ſog. Realfächern deutet der Name des wichtigſten Hülfsmittels (Realien-Leſebuch) dieſe Doppelſtellung auch an: der Hauptname „Leſebuch" weiſt darauf hin, daß ſein Hauptzweck auf der Seite der Sprachbildung liegt; während der Beiname ſagt, daß der Stoff den beiden Realfächern angehört und ſomit das Buch auch dort etwas zu thun hat.

Hätte nun der Titel meiner Schrift nur von einer „Reform des Sprachunterrichts" geredet, während doch auch beſtimmte Hülfen und Änderungen im Realunterricht gefordert wurden, ſo mußte ich befürchten, daß manche Leſer ob dieſer letzteren Forderung ſtutzen würden und namentlich manche Freunde des Realunterrichts denken möchten, dieſen Fächern ſolle eine ihnen fremde Arbeit aufgedrängt werden. Um dieſem Mißverſtändnis vorzubeugen, entſchloß ich mich, friſchweg auch von einer Reform des Realunterrichts zu reden.

Aber auch noch eine andere Beſorgnis drängte dahin. Kein Lehrgegenſtand fühlt ſich in ſeiner methodiſchen Theorie ſo ſicher als der Sprachunterricht, namentlich ſeitdem durch Kellners, Magers, Wackernagels, Ottos u. a. Verdienſt das übermäßige Grammatiſieren eingeſchränkt und dafür das belletriſtiſche Leſebuch in den Mittelpunkt geſtellt worden war, und nun die Volksſchulen ſich mit den höheren Schulen in einem Gleiſe wußten. Wehe dem, der es wagen wollte, dieſes Sicherheitsgefühl in ſeiner Ruhe zu ſtören! Gleichwohl war ich im Begriff, ein ſolcher Störenfried zu werden. Meine Forderung, daß für die Sprachbildung drei neue Lern-Hülfsmittel nötig ſeien, und daß ſchon allein die ſachunterrichtlichen Leſebücher mindeſtens ebenſo nötig ſeien als das belletriſtiſche Leſebuch, mußte der herrſchenden Sprachmethodik ſtark in die Parade fahren. Dazu kamen noch mehrere Einzelketzereien. So die Behauptung: der Begriff und die übliche Einteilung des ſprachlichen Leſebuches bedürften einer Reviſion; ſodann die andere: der Wert der belletriſtiſchen Litteratur für die ſchulmäßige Sprachbildung werde überſchätzt reſp. verkehrt geſchätzt; drittens: man möge die Grammatik noch mehr ermäßigen und dafür mehr Onomatik treiben. Ich mußte darum darauf gefaßt ſein, daß von ſeiten der herrſchenden Sprachmethodik ſich anfänglich vielfach ein lebhafter Widerſpruch erheben werde. Darin lag auch nichts Schlimmes; im Gegenteil, denn ohne Durchſprechen kommt die Wahrheit

weder völlig an den Tag, noch kann sie bis zu den abgelegenen Stellen durchdringen. Allein bei dem vielerlei Neuen, was meine Schrift zur Sprache brachte, war zu besorgen, daß das Streiten — wie es nur zu häufig zu geschehen pflegt — sich auf Nebensächliches werfen und darüber mein Hauptanliegen in Vergessenheit geraten werde. Um diesem Mißverlauf des sprachmethodischen Disputierens vorzubeugen, schien es mir ratsam, von vornherein die Freunde des Realunterrichts mit ins Interesse zu ziehen, damit sie darüber wachen möchten, daß die Hauptsachen, die auch den Realien zu gute kommen sollten, nicht aus dem Auge verloren würden. Darum entschloß ich mich denn, auch auf dem Titel schon ausdrücklich von einer Reform des Realunterrichts zu reden. War hier der Ausdruck „Reform" auch insofern nicht zutreffend, als ich annahm, daß die geltende Methodik der einzelnen Realfächer im wesentlichen mit meiner eigenen Ansicht übereinstimme, so lag doch andrerseits auch eine bestimmte Berechtigung dazu vor. Es giebt eine Instanz, die über der Methodik der Einzelfächer steht: es ist die Theorie des Lehrplans. Meine Schrift macht nun aus der Theorie des Lehrplans den Grundsatz geltend: in der Erziehungsschule müssen die Lehrfächer insgesamt ein Gegliedes, einen Organismus bilden, wo ein Glied der andern bedarf und eins den andern nützt; die einzelnen Lehrgegenstände sind demnach zwar selbständig, aber nicht isoliert zu betreiben, sondern vielmehr so, daß sie einander mit ihrer eigentümlichen Gabe dienen können; das gilt vor allen Dingen vom Sachunterricht und Sprachunterricht. Zu den Grundsätzen, auf welche sich meine praktischen Vorschläge stützen, gehört auch dieser. Von der gangbaren Methodik wird derselbe aber bei weitem noch nicht allgemein anerkannt, am wenigsten von den Seminaren und von den behördlichen Lehrvorschriften. Insofern war ich also in der That wohlberechtigt, auf dem Titel meiner Schrift auch ausdrücklich von einer „Reform" des Realunterrichts zu sprechen.

Noch eine dritte Erwägung drängte dahin. Sie hatte gerade das Interesse der Realien im Auge, insbesondere dies, daß diese Fächer allgemein als vollberechtigt, als notwendig anerkannt werden möchten. Bekanntlich hat der Realunterricht unter den Schuloberen, Geistlichen und anderen einflußreichen Personen noch viele Gegner. Es sind dies namentlich die Anhänger der früheren Regulative; doch gehören auch manche dazu, die im Religionsunterricht keineswegs mit den Regulativen einverstanden waren. Sie erkennen für die höheren Schulen den Realunterricht zwar an, bestreiten aber seine Berechtigung in der Volksschule, unter Berufung auf den Grundsatz: non multa sed multum, und halten die Einführung desselben durch die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht für eine Wohlthat.

Sie behaupten: die bisherigen Lehrgegenstände, die doch nötiger seien als die Realien — wie auch die „Allgemeinen Bestimmungen“ anerkennten, da sie die Realien erst *nach* denselben aufzählten — würden durch die neuen Fächer beeinträchtigt; namentlich widerfahre dies dem Sprachunterricht und hier wieder besonders dem so wichtigen Lesen. Die traditionellen Fürsprecher des Realunterrichts hatten und haben diese Gegner nicht zu überzeugen vermocht, wie am Tage ist. Woran lag das? Jene Fürsprache stützte sich bloß auf den *Eigenwert*, den *unmittelbaren* Nutzen jedes Realfaches, nahm aber nicht die Theorie des Lehrplans zu Hülfe, welche fordert, daß die Lehrgegenstände insgesamt ein Ganzes, ein organisches Geglieder darstellen, worin kein Glied fehlen darf, wenn nicht auch die andern Glieder Schaden leiden sollen. Genügt bloß der Hinweis auf den Eigenwert, um für einen neuen Lehrgegenstand die Berechtigung im Lehrplane zu beanspruchen, dann ließen sich auch noch andere Lehrstoffe als nützlich empfehlen, z. B. die Stenographie, die Volkswirtschaftslehre u. s. w.; allein mit der Nützlichkeit ist noch nicht die *Notwendigkeit* bewiesen, und darum handelt es sich doch. Eine *theoretische* Widerlegung der Realien-Gegner war demnach vom traditionellen, empiristischen Standpunkte aus nicht möglich. Einen Widerpart durch Machtworte, durch eine Ministerialverfügung, zum Schweigen bringen, heißt nicht ihn wissenschaftlich besiegen. Ließ sich nun hoffen, daß diese Fürsprecher des Realunterrichts auf *praktischem* Wege die gegnerischen Befürchtungen widerlegen würden, nämlich durch die thatsächlichen Leistungen der Schulen? Ebenso wenig; denn da z. B. der Sprachunterricht mehrere Stunden hatte an die Realien abgeben müssen, — wie sollte nun in der kürzeren Zeit dasselbe geleistet werden, was früher geleistet worden war, zumal im Lesen? Der Realien-Leitfaden ist ja doch kein Lesebuch; und den ein- und zweiklassigen Schulen war obendrein sogar dieses Lern-Hülfsmittel versagt, so daß sie nicht einmal in den Realfächern, geschweige im Sprachunterricht das Gebührliche zu leisten vermochten. Die Gegner des Realunterrichts blieben demnach unwiderlegt; ja sie konnten sich darauf berufen, daß das Manko in den sprachunterrichtlichen Leistungen ihre Befürchtungen bestätigt hätte. Kurz, es lag am Tage, daß von seiten der traditionellen Verteidiger der Realien weder eine theoretische noch eine praktische Überwindung der Regulativ-Anhänger möglich war. — Wie ganz anders stellt sich diese Streitfrage von meinem Standpunkte aus. *Theoretisch* war die Regulativ-Ansicht bereits durch die Theorie des Lehrplans widerlegt. (Vgl. meine Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“, 1873. Ges. Schr. II. 1.) Meines Wissens hat sich von dorther auch keine einzige Stimme öffentlich dawider gemeldet. Die weitere Schrift: „Der didaktische Materialismus“

(1879. Ges. Schr. II. 2) hatte dann diese Widerlegung noch bekräftigt. Die vorliegende dritte Schrift (1883) hatte sich nun die praktische Widerlegung zum Ziel gesetzt; sie legte dar, daß durch die von mir vorgeschlagenen Lern-Hülfsmittel, insbesondere durch das Real-Lesebuch, im Sprachunterricht nicht nur die früheren Leistungen, sondern beträchtlich höhere erzielt werden könnten, und zwar nicht bloß in den vielklassigen Schulen, sondern auch in den ein- und zweiklassigen, und dazu nicht bloß auf der Oberstufe, sondern auch auf der Mittel- und Unterstufe. Die Realien-Gegner resp. Regulativ-Anhänger waren somit theoretisch und praktisch widerlegt. Bei denjenigen unter ihnen, welche für Gründe zugänglich waren, ließ sich demnach hoffen, daß sie die Einführung des Realunterrichts, falls er in dieser Weise betrieben werde, als eine wirkliche Wohlthat anerkennen würden. Die übrigen freilich, die von alten Vorurteilen nicht lassen können oder fremde Tendenzen verfolgen, mußten in mir ihren schlimmsten Widerpart sehen; und ich mußte darauf gefaßt sein, daß sie die von der bisherigen Sprach-Methodik herkommenden Einwendungen eifrig benutzen würden, um meinen praktischen Vorschlägen den Weg zu verlegen. So stand denn meiner Schrift bevor, gleichzeitig wider eine zwiefache Gegnerschaft sich wehren zu müssen: einerseits wider die unzugänglichen Regulativ-Anhänger und andrerseits wider gewisse konservative Sprach-Methodiker, — ungerechnet eine dritte Art von Gegnern aus dem eigenen Lager, die Leitfaden-Anhänger. Unter diesen Umständen schien es mir darum geboten, alle wahren Freunde des Realunterrichts von vornherein darauf aufmerksam zu machen, daß es sich bei diesem Kampfe im letzten Grunde um die Vollberechtigung der Realfächer handele, oder genauer gesagt: um den einzig möglichen Weg, diese Vollberechtigung sicher zu stellen. Das war der dritte Grund, der mich bewog, auch auf dem Titel schon die Realienfrage in Sicht zu bringen. Mochten nun immerhin manche glauben, in den vielklassigen Schulen sei ihr gewohnter Leitfaden für den sachlichen Lernzweck ausreichend, so mußten sie sich doch ernstlich fragen, ob bei diesem Lern-Hülfsmittel die Vollberechtigung der Realien genügend gewahrt sei, zumal in den wenigklassigen Schulen und auf der Mittel- und Unterstufe. Und selbst wenn sie auch dies gutmütig glaubten, so mußten sie doch anerkennen, daß meine sprachunterrichtlichen Vorschläge ganz besonders die möglichste Sicherung des Realunterrichts zum Zweck habe; und daß darum alle Freunde der Realien, gleichviel wie sie über die Leitfaden- und Lesebuchfrage denken, alle Ursache hätten, mir zu helfen, daß wenigstens dieser Zweck erreicht werde.

Es geht aber in der Welt oft wunderlich zu. Von wo ich lebhaften Widerspruch erwartet hatte, nämlich von seiten der starren Regulativ-Anhänger

und von ſeiten gewiſſer konſervativer Sprach-Methodiker, — gerade von daher iſt meines Wiſſens kein erheblicher Widerſpruch gekommen. Dagegen von wo ich kräftige Unterſtützung erhofft hatte, nämlich von ſeiten der Freunde des Realunterrichts, — gerade von dort her ſind die gegneriſchen Stimmen aufgetreten und zwar nur von dort her. Es zeigt ſich dies darin, daß ihre Bedenken und Einwendungen in der Hauptſache darauf hinauslaufen, bei einem Realien-Leſebuche werde in dieſen Fächern das ſachliche Lernen in mehrfacher Weiſe zu kurz kommen. Da kann ich doch nicht umhin zu fragen, was ſie berechtigt zu argwöhnen, daß mir der ſachliche Lerngewinn in den Realien weniger am Herzen liege als ihnen. Wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogiſchen Schriftſtellern überhaupt iſt denn eher und eifriger für einen ſelbſtändigen Realunterricht eingetreten als ich? Und wenn es ſich um die bildende Durcharbeitung des Stoffes handeln ſoll: wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogiſchen Schriftſtellern hat denn energiſcher und unverdroſſener auf ein dahin zielendes Lehrverfahren gedrungen, und wer von ihnen hat mehr für die pſychologiſche Erforſchung und Klarſtellung der verſchiedenen Lehroperationen gearbeitet, als es von mir geſchehen iſt? Schon zur Zeit der Regulative, als der Religionsunterricht das einzige ſachunterrichtliche Fach war, welches in der Volksſchule ſelbſtändig betrieben werden konnte, habe ich wider den damals in den Seminaren und Schulen herrſchenden Memorier-Materialismus und die unanſchauliche Vorführung der bibliſchen Geſchichte unausgeſetzt angekämpft, aber mich leider in dieſem Kampfe ſehr einſam fühlen müſſen. Und nun ſollte ich in meinem Alter die methodiſchen Grundſätze verleugnen können, die mir in den jüngeren Jahren am Herzen lagen? Endlich muß ich im Namen aller zurückgeſetzten Schulen fragen: wer von ihnen hat denn der bedrängten Lehrer der ein- und zweiklaſſigen Schulen und der Mittelſtufen ſich fürſprechend angenommen, denen im Realunterricht ein beſonderes Lern-Hülfsmittel verweigert wird, obſchon ſie es am nötigſten haben? — und wer von ihnen hat ſich die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, wie für dieſe Schulen und Stufen das wirklich geeignete Lern-Hülfsmittel beſchafft werden könne? Schreiber dieſes hat das alles, wie ſchon vor 1872 ſo bis heute, nach beſten Kräften gethan, wie in ſeinen Schriften vor Augen liegt. — Von einem Abfall von den zeither vertretenen methodiſchen Grundſätzen iſt in der nachſtehenden Schrift auch nicht die leiſeſte Spur zu finden. Was immer für Lehrübungen die Pädagogik zu nennen weiß, welche zur anſchaulichen Vorführung und bildenden Durcharbeitung des Realienſtoffes nötig ſind, — die ſollen und müſſen auch bei mir ohne irgend eine Minderung vorgenommen werden; was meine praktiſchen Vorſchläge wünſchen,

das ist nicht ein Abzug, sondern ein Plus. Woher denn nun die Besorgnis, daß bei mir die Sachbildung in den Realien zu kurz kommen werde? Es verhält sich ja gerade umgekehrt. Hat aber vielleicht einer der Herren Kritiker noch eine neue notwendige Lehrübung für das sachliche Lernen entdeckt, die mir und meinesgleichen unbekannt geblieben wäre: wohlan, so nenne er sie; dann soll auch diese noch mit vorgenommen werden, und ich will ausdrücklich bezeugen, daß ich dieselbe von ihm gelernt hätte. Mehr kann man doch nicht von mir verlangen. Wie nun unter den wahren Freunden des Realunterrichts jemand sich berufen halten könnte, meiner Schrift gegenüber als Wächter des bildenden Lehrverfahrens aufzutreten, ist mir schlechterdings unerfindlich.

Unter den gegnerischen Stimmen befindet sich befremdlicherweise auch eine aus der Zillerschen Schule. Allerdings lag hier ein Anlaß vor. Aber welcher? Meine Schrift hatte die in jener Schule übliche Weise, bei historischen (biblischen und profan-geschichtlichen) Stoffen schon in der Anschauungsoperation ein Buch mit zu benutzen, d. h. die Geschichte von den Schülern von vornherein lesen zu lassen, nochmals entschieden verworfen; da nach meiner Ansicht bei allen sachunterrichtlichen Fächern für die Anschauungsvermittelung nur das Beste, d. i. das freie mündliche Lehrwort, gut genug ist. Jene Buchbenutzung stammt aus der Kirchenpraxis: der Pastor liest den Text vor und predigt dann darüber. Die alte Schule machte dies nach: der Lehrer ließ die Geschichte von den Schülern lesen, gab dabei die nötigen Erklärungen und sprach dann das Gelesene näher durch. Auch die Regulative gestatteten auf der Oberstufe dieses Lesen in der Anschauungsoperation. Damit hängt auch wohl zusammen, daß die Regulative glaubten, den Realunterricht an die sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches anschließen zu können. Ziller hatte allerdings jene altherkömmliche Lese-Manier wesentlich verbessert; allein das starre Buchwort läßt sich mit keinerlei künstlichen Mitteln so verbessern, daß es dem lebendigen mündlichen Worte gleichwertig wird. Jene Buchbenutzung an dieser Stelle entsprach auch durchaus nicht den eigentlichen Grundsätzen Zillers; der Respekt vor dem Herkommen mußte ihn dazu verleitet haben. Den einzig richtigen Weg der Anschauungsvermittelung in allen sachunterrichtlichen Fächern, den des mündlichen Lehrwortes, kannte auch Ziller recht gut; er hat denselben ebenfalls verbessert und nannte ihn den „darstellenden Unterricht"; leider wandte er bei historischen Stoffen in der Regel jenen alten Lese-Weg an. Mein Protest wider diese verkehrte Anwendung geschah also in Wahrheit im Interesse der Zillerschen Grundsätze und im Interesse eines bildenden Sachunterrichts. Wenn nun jemand aus der Zillerschen

Schule an meiner Schrift etwas auszusetzen findet, so kann dies jedenfalls nicht mit einem Interesse für die wahre, auf möglichste Anschaulichkeit gegründete Sachbildung zusammenhängen. Gewiß ist auch, daß alle übrigen Schulmänner, die sich mit mir zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, und wissen, was sie bekennen, in diesem Punkte auf meiner Seite stehen. Ohne Zweifel wird die Zillersche Schule jene verkehrte Anwendung des Lesens in der Anschauungsoperation allmählich von selbst fallen lassen.*)

Fordert nun meine Schrift hinsichtlich der bildenden Durcharbeitung des Stoffes nicht nur nicht weniger, als bisher üblich war, sondern sogar mehr, selbst mehr als in der Zillerschen Schule, so bliebe unter den Freunden des Realunterrichts bloß das einzige Bedenken noch möglich, daß bei meinem Lehr- und Lernverfahren das ihrerseits gewünschte Quantum der realistischen Kenntnisse herabgedrückt werden möchte. Dieser Befürchtung gegenüber wird meinerseits allerdings zugegeben werden müssen, daß dieselbe möglicherweise eintreffen könnte, weil ich nicht weiß, welches Quantum man im Sinne hat. Ja, ich will noch mehr einräumen; da meinerseits eine höhere Qualität des Wissens erstrebt wird, so ist wahrscheinlich, daß dadurch die bisherige Quantität sich vermindert. Die Sache steht so. Meine Hauptsorge richtet sich lediglich auf die Qualität der Bildung, also auf möglichst anschauliche Vorführung und auf die bildende Verarbeitung des Stoffes, und das verschafft mir den Vorteil, daß ich der übrigen Sorgen enthoben werde, da dann das richtige Quantum sich von selbst einstellt. Denn in einen Topf mehr hineinzugießen, als hineingeht, — das hat meines Wissens bis jetzt noch niemand fertig gebracht. Was aber mehr hineingeschüttet wird, das ist verloren. So brauche ich also bei meinem Verfahren zweitens nicht zu besorgen, daß verlorene Arbeit geschähe. Und endlich sagen die Ärzte: der Mensch lebt nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut; wer mehr ißt, als er verdauen kann, hat nicht nur keinen Nutzen davon, sondern riskiert auch, daß die Verdauungskraft geschwächt und die Gesundheit geschädigt werde. Das gilt unzweifelhaft auch von der geistigen

*) Nebenbei mag noch bemerkt sein, daß dem Zillerschen Buch-Gebrauch doch ein richtiger Gedanke zum Grunde lag, der nur im Sachunterricht nicht am Platze war. Dieser Gedanke ist der, daß der Schüler auch planmäßig zu einem selbstthätigen (selbstforschenden) Lese-Verständnis angeleitet werden muß. Wie das zu machen ist, hat Ziller gut gezeigt. Die rechte Stelle dafür kann aber nur der Sprachunterricht, das belletristische Lesebuch, sein, — wie auch schon dadurch sich andeutet, daß es eine Seite des Lesens ist, die gepflegt werden soll. Übrigens wird auch hier, zumal bei wichtigeren Lesestücken, dieser Buch-Weg mit dem des mündlichen Lehrwortes abwechseln müssen.

Ernährung. Bei meinem Lehrverfahren bin ich also drittens auch von der Sorge befreit, das Stoffquantum zu hoch zu bemessen und dadurch die Lernkraft und die geistige Gesundheit zu schwächen. — Sollten nun unter den Gegnern meiner praktischen Vorschläge solche sein, denen um ihr bisheriges brillantes Stoffquantum bange ist, so wäre zu wünschen, daß sie dies auch ausdrücklich sagten, damit wir übrigen wissen, mit welcher Species von Methodikern wir es zu thun haben. Meinerseits würde ich es dann nicht für nötig halten, mich um ihre Kritik zu bekümmern.

Die vorstehenden Mitteilungen haben meines Erachtens zur Genüge klargestellt, daß der Hauptzweck meiner Reformvorschläge nicht — wie gegnerischerseits geglaubt worden zu sein scheint — auf dem Gebiete des Sachunterrichts, sondern auf dem des Sprachunterrichts liegt; und daß es ein noch größerer Irrtum sein würde, zu befürchten, bei diesen Vorschlägen käme das sachliche Lernen nicht zu seinem Recht, da erwiesenermaßen mein Lernziel auch hier intensiv ein höheres ist als das hergebrachte.

Sollte daher bei den bisherigen Gegnern jenes Mißverständnis in der That vorhanden gewesen sein, so möchte ich glauben, daß ihnen nach den hier gegebenen Aufklärungen meine Vorschläge, beides auf dem sachunterrichtlichen wie sprachunterrichtlichen Gebiete, in einem anderen Lichte erscheinen werden, und eine etwaige neue Prüfung zu einem günstigeren Endurteile gelangen würde. Alle entschiedenen Freunde des Realunterrichts, die bisher irgend welche Bedenken hegten, seien darum gerade im Interesse dieser Lehrfächer angelegentlich und freundlichst gebeten, eine solche Prüfung nochmals vornehmen zu wollen. Wie auch das Ergebnis ausfallen mag, und ob auch verschiedene Einzelfragen streitig blieben, jedenfalls würden dann die weiteren Verhandlungen für die objektive Wahrheit förderlicher sein, als die bisherigen es zu meinem Bedauern gewesen sind.

Um dies desto sicherer zu erreichen, wird freilich bei solchem Verhandeln zweierlei nötig sein:

Zum ersten, daß nicht aus dem Auge gelassen wird, worin wir (als Freunde des Realunterrichts) bereits **einig** sind und sein müssen;

zum andern, daß der kritische Blick sich zunächst nicht auf die praktischen Vorschläge, sondern auf die von mir aufgestellten Ziele und die dahinter stehenden Grundsätze richte, da die Vorschläge nur an diesen Zielen gemessen werden können, und daß dann die grundsätzlichen wie die praktischen **Kontroversfragen** bestimmt festgestellt werden.

Als diejenigen einschlägigen Grundsätze, worin wir **einig** sind, werden wohl die folgenden gelten können:

1. Im Lehrplan der Volksschule müssen — neben dem Religionsunterricht — auch die (humanistischen und naturkundlichen) Realfächer als selbständige Lehrgegenstände gebührend vertreten sein und zwar
   in allen Schulen (auch in den ein- und zweiklassigen) und auf allen Stufen.
2. In den beiden Realfächern muß der Lehrstoff — gerade wie im Religionsunterricht — möglichst anschaulich vorgeführt und schulgerecht durchgearbeitet werden, mithin dürfen auch die dazu nötigen Lern-Hülfsmittel nicht fehlen: und zwar
   in allen Schulen (auch in den wenigklassigen) und auf allen Stufen.

(Wer diese beiden Grundsätze nicht vollaus anerkennt, — wer etwa die ein- und zweiklassigen Schulen zurücksetzen und ihnen (so wie den unteren Stufen) die geeigneten und unentbehrlichen Lern-Hülfsmittel versagen will, — dessen Urteil würde für mich hinsichtlich der folgenden Fragen keinen Wert haben.)

Unter den noch **zu besprechenden Fragen** dürften die folgenden die wichtigsten sein:

1. (Aus der Theorie des Lehrplans.) Sind alle Lehrfächer, ob zwar selbständig, doch so zu betreiben, daß sie mit der ihnen eigentümlichen Bildungskraft einander dienen, soweit es ohne Nachteil ihres eigenen Lernzweckes geschehen kann, — und gilt dies namentlich auch für das Verhältnis zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht?
2. Hat Lessing recht, daß bei der sprachlichen Darstellung „die größte Deutlichkeit die größte Schönheit sei"? — und wenn Ja, was folgt daraus für die sprachliche Schulung?
3. Hat die Sprachbildung ihre Nährwurzel lediglich in der belletristischen Litteratur (im belletristischen Lesebuche), oder hat sie — nach Comenius — auch noch drei andere gleichwertige Nährquellen, nämlich in den drei sachunterrichtlichen Fächern? — und wenn Ja, und wenn Lessings Grundsatz gelten soll, ist dann nicht gerade der naturkundliche Unterricht in besonderem Maße wichtig für die Sprachbildung?
4. Wenn die in den drei sachunterrichtlichen Fächern liegenden Nährquellen der Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen, ist dann bei jedem dieser drei Fächer behufs der Wiederholung ein

auszugartiger sog. „Leitfaden" ausreichend, oder ist ein eigentliches Sach-Lesebuch (als Vertreter der betreffenden fachwissenschaftlichen Litteratur) nötig?

(Bei dieser Frage müßten namentlich auch die besonderen Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Schulen und die unteren Stufen berücksichtigt werden. Eine Antwort, die sich um diese Schulen und Stufen nicht bekümmert hätte oder ihnen nicht gerecht werden könnte, würde für das Ganze wertlos sein und überdies jenen Schulen und ihren Lehrern gegenüber sich mit einer Gewissensschuld belasten.)

Dies die vier Haupt-Kontroversfragen.

5. Sind zu demselben Zwecke auch bei jedem der drei sachunterrichtlichen Fächer gedruckte Wiederholungsfragen (Fragebuch) und ein sachlich-sprachliches Wörterheft zu empfehlen?

(Diese beiden Vorschläge wollen gesondert geprüft sein, und sollten überhaupt erst dann zur Sprache kommen, wenn über die Hauptfrage (ob Leitfaden oder Lesebuch) vorher entschieden ist. — Bei den „Fragebüchern" muß wiederum das Bedürfnis der ein- und zweiklassigen Schulen, die auf sog. stille Beschäftigung der Schüler angewiesen sind, besonders mit ins Auge gefaßt werden. Überdies wäre zu erwägen, ob solche Wiederholungsfragen in passender Form auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig sind.)

Weiß jemand die vorstehenden Einigungs-Sätze wie die Kontroversfragen noch etwas genauer und schärfer zu fassen, so kann das meinerseits nur willkommen geheißen werden.

Für die weiteren Verhandlungen in der Presse und in den Lehrerkonferenzen möchte ich den Freunden des Realunterrichts, gleichviel ob sie meinen Reformvorschlägen zustimmen oder nicht, noch zwei formelle Wünsche ans Herz legen. Es sind Anliegen, die uns allesamt gleichmäßig angehen.

Erster Wunsch.

Derselbe betrifft die der Pädagogik zu wünschende Freiheit.

Bei praktischen Fragen, auch wenn sie theoretisch recht wohl auszumachen wären, läßt sich erfahrungsgemäß doch nur dann eine allgemeine Verständigung hoffen, wenn auch eine Prüfung durch praktische Versuche möglich resp. gestattet ist. Bekanntlich fehlt viel daran, daß die Pädagogik einen Überfluß an Freiheit genösse; und die praktische Erprobung neuer Lehrwege findet sich im öffentlichen Schulwesen erst recht eingeengt. Wenn die Lehrer diesen Punkt nicht schärfer ins Auge fassen und fester im Auge

behalten als bisher, dann steht nicht nur keine Besserung zu erwarten, sondern die Einengung wird von Jahr zu Jahr und mit jedem neuen Minister und mit jedem neuen Schulrat zunehmen, bis im ganzen preußischen Staate der Unterricht ebenso genau uniformiert ist wie das Exerzieren. Wie lange würde es dann dauern, bis ein neuer pädagogischer Gedanke in die Praxis eindringen könnte! Selbst jetzt ist dies schon ungemein erschwert. In meiner Schrift war darum mit Fleiß bemerkt: in unserer streitigen Frage möge die Schulbehörde beiden Ansichten Raum gewähren, das ihnen dienlich scheinende Lern-Hülfsmittel erproben zu können. Ich hatte also ebensowohl die Freiheit der Leitfaden-Freunde befürwortet als die der Lesebuch-Freunde, und gab mich der Hoffnung hin, die ersteren würden meinem Beispiele folgen. Unter den gegnerischen Stimmen in der Presse ist mir aber keine einzige zu Gesicht gekommen, die von meiner Bemerkung Notiz genommen hätte; im Gegenteil, alle stritten wider die Idee des Real-Lesebuches derart, wie wenn sie wünschten, die Schulbehörde möchte vor diesem neuen Lern-Hülfsmittel ja die Thür verschlossen halten. Wie soll denn die Pädagogik zu der ihr so benötigten Freiheit gelangen, wenn die Lehrer selber nicht dafür eintreten? Daß die Schulbehörde uns diese Freiheit auf dem Präsentierteller entgegenbringen werde, wird doch wohl niemand glauben. Also, üben wir doch erst selber Liberalität!

Für die Lesebuch-Freunde lag die Sache um so übler, weil der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet war, der Gebrauch eines Realien-Lesebuches aber — bis jüngst hin — nicht. Überdies ist doch der Leitfaden nur bei drei- und mehrklassigen Schulen erlaubt; die ein- und zweiklassigen Schulen dagegen, wo ein geeignetes Wiederholungsbuch am nötigsten wäre, sollen sich ohne ein solches behelfen. Endlich gehen auch bei den begünstigten vielklassigen Schulen wieder die unteren Stufen leer aus, da nur auf der Oberstufe ein Leitfaden gebraucht werden darf; für die unteren Stufen wissen weder die Leitfaden-Freunde noch die Schuloberen Rat. Die Lesebuch-Freunde wissen hier Rat, auch für die ein- und zweiklassigen Schulen; und sie wissen dazu: wenn die wertvolle Hülfe des Sachunterrichts für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden soll, dann gerade auf den unteren Stufen geeignete (d. i. den realistischen Lektionen genau angepaßte) Real-Lesebücher vorhanden sein müssen. Zu allen jenen Widersprüchen in den behördlichen Vorschriften kommt auch noch der, daß in der biblischen Geschichte ein ausführliches Lesebuch gefordert, also ein auszugartiger Leitfaden für unzweckmäßig erklärt wird, während in den beiden Realfächern gerade umgekehrt höchstens ein auszugartiger Leitfaden gestattet ist, also ein ausführliches Lesebuch für unzweckmäßig erklärt wird. Bei solcher Ratlosigkeit

der Schulbehörde, wie sie in diesen zahlreichen Widersprüchen zu Tage tritt, muß es der Pädagogik übel ergehen und vollends ihrer Freiheit. Möchten daher alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie in unserer streitigen Frage denken, mit vereinten Kräften einmütig dahin wirken, daß

1. zur Ehre unseres preußischen Schulwesens wenigstens die offenbaren Widersprüche aus den behördlichen Vorschriften verschwinden, und
2. auch das Real-Lesebuch überall Freiheit erhält, sich praktisch bewähren zu können.

Zweiter Wunsch.

Derselbe gilt der Vollberechtigung des Realunterrichts im Lehrplan und der Sicherung dieser Vollberechtigung. Man wird vielleicht fragen: ist denn diese Vollberechtigung nicht seit 1872 durch die „Allg. Best." anerkannt und ausgeführt? oder droht den Realfächern irgend eine Gefahr? Nun, was mich veranlaßt, dieserhalb einen Wunsch auszusprechen, wird sich bald finden. Werfen wir zu dem Ende einen Blick auf die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Sonderlich erfreulich ist diese Geschichte gerade nicht, aber sehr lehrreich — für denjenigen, der aus dem Unerfreulichen etwas lernen will.

Schon seit mehr als zwei Jahrhunderten — seit Comenius — hatten die Realien an die Schulthür geklopft. Anderthalb hundert Jahre lang hatte selbst bei den höhern Schulen keine Schulbehörde auf dieses Klopfen geachtet. Bei den Volksschulen kam es ihr erst unter dem Ministerium Falk zu Gehör: die „Allg. Best." öffneten endlich dem selbständigen Realunterricht die Thür.

Waren nun die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) wirklich als vollberechtigte Lehrgegenstände anerkannt, und war diese Anerkennung durchgeführt? Das allgemeine Publikum und selbst ein großer Teil des Lehrerstandes scheint das angenommen zu haben. Meines Wissens ist in der pädagogischen und anderen Presse keine Stimme laut geworden, die etwas vermißt hätte, — außer der meinigen, die freilich auch hier wieder sehr einsam stand. Gewiß war es ein großer Schritt vorwärts, den das Ministerium Falk im Realunterricht that, und dieses Verdienst wird die Schulgeschichte nicht vergessen. Allein wenn das gelten soll, wie Comenius die Stellung und Bedeutung der Realien im Lehrplan begriff, dann lassen die „Allg. Best." in dieser Beziehung noch viel zu wünschen übrig. Es tritt dies in mehreren Stellen zu Tage.

Schon gleich im Eingange deutet ein äußeres Anzeichen darauf hin, daß die Berechtigung der Realien in Comenius' Sinne wahrscheinlich noch

nicht vollaus anerkannt ſei, mithin auch im Unterrichtsbetrieb nicht voll zur Durchführung kommen werde. In der Aufzählung der Lehrgegenſtände werden nämlich die Realien erſt *nach* den bisher üblichen Lehrfächern genannt, gleichſam als Anhängſel, während ſie doch begrifflich neben dem Religionsunterricht ſtehen müßten, weil ſie mit dieſem zuſammen den Sachunterricht ausmachen. (Das öſterreichiſche Schulgeſetz v. J. 1869 hat die richtige Aufzählung.) Dem Wortlaute nach muß jeder jene Art der Aufzählung ſo verſtehen, daß die bisherigen Lehrfächer als *Hauptgegenſtände* anzuſehen ſeien, während die neu hinzugekommenen nur als *Nebenfächer* gelten dürften. Man könnte nun denken, jene Reihenfolge ſei vielleicht mit ſchonender Rückſicht auf die Anhänger der Regulative gewählt worden, um denſelben zu ſagen, die Realien ſeien zwar zugelaſſen, jedoch nur als Nebenfächer. Allein ſo war es nicht gemeint, wie in den näheren Beſtimmungen über den Unterrichtsbetrieb auch deutlich zu Tage tritt. Überdies erſchien nicht lange nachher (1876) eine Regierungsverfügung, in welcher es heißt: „Die Schulinſpektoren ſollten mit beſonderer Sorgfalt darauf halten, daß die Hauptlehrgegenſtände, Religion, Mutterſprache und Rechnen, die hervorragende Stellung im Volksſchullehrplan, welche denſelben durch alle bezüglichen Vorſchriften zugewieſen iſt, überall behaupten.“ Die Theorie des Lehrplans, wie Comenius ſie faßte, redet ſo nicht. Nach ihr ſollen die Lehrgegenſtände insgeſamt ein Glieder bilden; es dürfen alſo nur ſolche Lehrfächer zugelaſſen werden, welche für den Geſamtzweck *unentbehrlich* ſind, keiner mehr und keiner weniger. Je nach der Natur der Lehrſtoffe und nach der Wichtigkeit ihrer Aufgabe für den Geſamtzweck muß nun jedem Fache eine beſtimmte Stundenzahl zugewieſen werden; iſt dieſe Stundenzahl ermittelt und feſtgeſtellt, dann will die jedem Fache zuerkannte Zeit auch voll ausgenutzt ſein. Vor dieſem Gebote ſind alle Lehrgegenſtände *gleich*; da iſt es nicht ſtatthaft, dem einen mehr, dem andern weniger Sorgfalt zu widmen, oder von Hauptfächern und Nebenfächern zu ſprechen. Jedes Fach muß ſeine Aufgabe möglichſt voll und ganz löſen, denn alle ſind *notwendig*, und innerhalb dieſer Notwendigkeit giebt es für den normalen Lehrbetrieb kein Mehr oder Weniger. Auch gebührt es ſich in einem Schulgeſetze, die Lehrgegenſtände in einer Reihenfolge zu nennen, daß daraus merkbar wird, es liege dieſer Ordnung eine wirkliche Theorie des Lehrplans zu Grunde. Die Aufzählung in den „Allg. Beſt.“ ſteht noch auf dem Standpunkte des bloßen Empirismus, gerade wie die Regulative; von einer Theorie iſt nichts zu entdecken. Mangelhafte Ausdrücke und Begriffe an ſo wichtiger Stelle können ſehr verhängnisvoll werden, wie wir das z. B. bei jenem Satze in der preußiſchen Verfaſſungsurkunde, der von

notwendigkeit eines Wiederholungsbuches schließt, hat aber noch eine andere bedenkliche Seite. Wer der Quantität des Lehrstoffes so viel Gewicht beilegt, der scheint den Hauptzweck des Lernens im Kenntniserwerb zu suchen. Im erziehenden Unterricht handelt es sich aber bei jedem Fache nicht bloß um Kenntnisse, sondern noch um etwas anderes, Höheres, nämlich um Bildung an diesem Stoffe, und wiederum nicht bloß um Bildung, sondern um etwas noch Wertvolleres, nämlich um Erziehung zur Selbstthätigkeit und zu selbständigem Lernen, und wiederum nicht bloß um alles dieses, sofern es das einzelne Fach für sich angeht, sondern auch darum, daß die in dem betreffenden Stoffe liegende Bildungskraft auch den andern Lehrgegenständen, namentlich der Sprachschulung möglichst zu gute komme. Nun sind aber alle über den Erkenntniserwerb hinausgehenden Ziele völlig unabhängig von dem Quantum des Lehrstoffes; sie gelten für alle Stufen und für alle Schularten und zwar überall mit dem nämlichen, dem ganzen Gewicht. Mag eine Stufe auch ein höchst unansehnliches Lehrstoffquantum haben und daher der Kenntniserwerb gar gering scheinen, so steht sie doch im Blick auf die anderen Lehraufgaben den höhern Stufen an Würde gleich. Diese anderen Ziele sprechen also allesamt mit bei der Frage vom Lern-Hülfsmittel, während das Stoffquantum, wie wir sehen, gar nichts mitzusprechen hat. Wenn nun schon um des bloßen Kenntniserwerbs willen für alle Stufen und Schulen ein Wiederholungsbuch nötig ist, wieviel mehr dann, wenn auch die übrigen Ziele gelten sollen. Noch mehr: die verschiedenen Stufen und Schulen haben aber nicht etwa nur den gleichen Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel, sondern es verhält sich gerade umgekehrt, als die Regierungsvorschriften annehmen; denn den wenigklassigen Schulen giebt ihre ganze Lage, zumal im Blick auf das wertvolle selbständige Lernen, mehr Recht auf ein Hülfsbuch als den vielklassigen; und wenn es sich um die Ausnutzung des Realstoffes für die Sprachbildung handelt, dann sind gerade die unteren Stufen die wichtigsten, und sie dürfen also eher ein dazu geeignetes Lern-Hülfsmittel fordern als die Oberstufe. Doch trotz alledem und alledem — die ein- und zweiklassigen Schulen sollen ihre Aufgabe im Realunterricht ohne werkzeugliche Hülfe lösen. Sieht das so aus — so muß man auch hier wieder fragen, — als ob die Schulbehörde dem realistischen Bildungsgewinn in diesen Schulen einen sonderlichen Wert beilege?

So steht es um die gesetzliche Berechtigung der Realien in den preußischen Volksschulen:

bei der Aufzählung der Lehrfächer sind sie von ihrer richtigen Stelle weggerückt und in den Anhang verwiesen — als Nebenfächer;

auf der Unterſtufe verſchwindet ihr Name im Lehrplan;

auf der Mittelſtufe aller Schulen wird ihnen das benötigte Wiederholungsbuch verweigert, während doch der Religionsunterricht ein ſolches beſitzt;

in den ein- und zweiklaſſigen Schulen wird ihnen auch auf der Oberſtufe das Lern-Hülfsbuch verſagt, ſo daß alſo lediglich auf der Oberſtufe der vielklaſſigen Schulen die Realfächer neben dem Religionsunterricht als gleichberechtigt gelten.

Natürlich hat dieſe Einengung des Realunterrichts im Schulbetrieb auch nicht ohne Folgen für ihren Kredit bleiben können. Werfen wir auch darauf einen Blick. Zuvor muß ich jedoch die Leſer auf etwas aufmerkſam machen.

Die Einführung eines ſelbſtändigen Realunterrichts unter dem Miniſterium Falk war mit einem gewiſſen geſetzgeberiſchen Machtdrucke geſchehen. Die zahlreichen Anhänger der abgeſchafften Stiehlſchen Regulative ſtanden dieſer Neuerung mit viel Bedenken und Kopfſchütteln gegenüber; ſie waren zurückgedrängt, nicht durch Belehrung gewonnen. Die bisherige theoretiſche Verteidigung der Realien hatte ſich als unzulänglich bewieſen. Was nun zu einer Zeit durch bloßes Machtgebot angeordnet werden kann, das kann zu anderer Zeit auch wieder durch Machtgebot beſeitigt werden. Daraus erwuchs für alle Freunde der geſchehenen Reform eine beſtimmte taktiſche Aufgabe. Sollten die neuen Lehrfächer ungeſtört ſich einleben, ſollten ſie feſt Wurzel faſſen, dann mußte der Schulbehörde alles daran gelegen ſein, nunmehr die gegneriſchen Befürchtungen auf praktiſchem Wege zu widerlegen, d. i. durch die Leiſtungen der Schüler zu beweiſen, daß der ſelbſtändige Realunterricht wirklich eine Wohlthat ſei. Was für Leiſtungen gehören aber zu dieſem Beweiſe? Offenbar nicht bloß dies, daß in den Realfächern ein achtbares Maß nützlicher Kenntniſſe aufgewieſen werden könnte; das wäre ohnehin kaum die Hälfte der zu löſenden Aufgabe. Hinſichtlich der andern Hälfte, der eigentlichen Bildung, müßte die taktiſche Hauptſorge ſich darauf richten, zeigen zu können, daß diejenigen alten Lehrfächer, welche durch die neuen Fächer Zeit verloren hatten — alſo namentlich der Sprachunterricht — nicht nur nichts eingebüßt, ſondern vielmehr gewonnen hätten; in Summa: daß die Geſamtbildung eine gehobene ſei. Das eben, und nichts Geringeres, hatte Comenius bei ſeiner Empfehlung des Realunterrichts im Sinne gehabt.

Solche Leiſtungen erfordern aber auch beſtimmte Vorbedingungen; insbeſondere dieſe zwei: richtiges Lehrverfahren und zweckmäßige Lern-Hülfsbücher. Was das richtige Lehrverfahren betrifft, ſo durfte

dies bei den Lehrern im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden. Denn die vaterländische Geschichte brauchte nur dem Wege der biblischen Geschichte zu folgen, die seit langem in selbständigem Betrieb war; und in der Naturkunde wußte man seit Pestalozzi, daß hier alles Lernen auf unmittelbarer sinnlicher Anschauung ruhen muß. Fehlte nun irgendwo im Lehrverfahren etwas, so war das nur ein Mangel der einzelnen Lehrperson. — Wie stand und steht es aber mit den benötigten Lern-Hülfsmitteln? Die maßgebenden Schuloberen, die bekanntlich fast ausnahmslos niemals in der Volksschule gearbeitet haben, wußten selber keinen andern Rat, als den man in den höheren Schulen erfahren kann, und wollten auch von denen, welche von Berufs wegen sich mit dieser speciellen Frage ernstlich beschäftigt hatten, keinen Rat annehmen. (Vgl. meine Abhandlungen über den Realunterricht, Ev. Schulbl. 1872, S. 3 ff. 73 ff. Ges. Schr. IV. S. 16 ff.) Den ein- und zweiklassigen Schulen wurde ein Wiederholungs-Hülfsbuch auf allen Stufen verboten, ebenso den unteren Stufen vielklassiger Schulen; nur allein da, wo es am wenigsten nötig gewesen wäre, — auf der Oberstufe dieser Schulen — wurde ein solches Hülfsmittel gestattet, und dieses einzig erlaubte — ein auszugartiger Leitfaden — war seiner Form nach unzweckmäßig, ein bloßer Notbehelf.

Konnten nun die hinsichtlich der werkzeuglichen Hülfen so mangelhaft ausgerüsteten Schulen imstande sein, die oben bezeichnete Beweis-Aufgabe zu lösen, d. i. durch ihre Leistungen die Anhänger der Regulative von der Berechtigung des Realunterrichts zu überzeugen? Sind denn geschulte Reiter, welche keine Pferde haben, wirkliche Kavallerie? und können geschulte Kanoniere, denen die Kanonen fehlen, die Werke der Artillerie verrichten? In ähnlicher Lage befanden sich die Schulen. Mochten die Lehrer den besten Willen haben, so war es ihnen doch unmöglich gemacht, die Realien-Gegner auf praktischem Wege zu widerlegen. Nicht einmal innerhalb des einzelnen Realfaches für sich konnte das Wünschenswerte geleistet werden, namentlich in den so stiefmütterlich behandelten ein- und zweiklassigen Schulen; an einen vollen Ersatz für den Ausfall, den andere Lehrfächer erlitten hatten, war ebensowenig zu denken, zumal im Sprachunterricht; und vollends nicht an eine Steigerung der sprachlichen Leistungen, — wie ich oben des näheren gezeigt habe.

Die Anhänger der Regulative hätten blind sein müssen, wenn ihnen die mehrfachen Mängel in den Schulleistungen entgangen wären; sie sind ihnen auch nicht entgangen. Man kann ihnen darum nicht zumuten, daß sie sich für widerlegt halten sollen. Sie sind übrigens billigdenkend genug, nicht die Lehrer dafür verantwortlich zu machen; freilich suchen sie

den Grund auch nicht da, wo er wirklich liegt, in der Ratloſigkeit der Schulbehörde, ſondern — in den Realien, die doch am unſchuldigſten ſind.

Einige jener Mängel ſcheinen den Schuloberen allmählich gleichfalls bemerklich geworden zu ſein, und zwar nicht bloß in den ein- und zweiklaſſigen Schulen, ſondern auch in den vielklaſſigen. Vor mir liegt die Verfügung einer Königl. Regierung vom Jahre 1892. In derſelben wird u. a. beſtimmt:

> In denjenigen Volksſchulen, in welchen (bei wöchentlich 32 Lehrſtunden) bisher auf den naturkundlichen Unterricht der Oberſtufe wöchentlich vier Stunden verwendet werden, iſt die Zahl dieſer Stunden auf drei zu beſchränken; die dadurch frei werdende Stunde fällt dem Deutſchunterricht zu.

Ferner (das 3. Schuljahr in allen Schulen betreffend):

> Der für die Kinder des 3. Schuljahres in den Lehrplänen angeſetzte beſondere Unterricht in der Geſchichte, Geographie und der Naturkunde kommt fortan in Wegfall.
>
> An Stelle der Geographie und Naturkunde tritt heimatskundlicher Anſchauungsunterricht, — mit wöchentlich zwei Stunden.
>
> Der Geſchichtsunterricht im 3. Schuljahre beſchränkt ſich auf die im (ſprachlichen) Leſebuche enthaltenen geſchichtlichen Erzählungen; er wird daher mit dem Leſeunterricht verſchmolzen, und dieſem Unterrichte fallen die bisher für Geſchichte im 3. Schuljahr verwendeten Unterrichtsſtunden zu.

Da haben wir den Anfang der Folgewirkungen vor Augen, womit die Verſagung der richtigen Lern-Hülfsmittel den Realunterricht bedroht. Von ſeinem Rechtsboden, der ohnehin nicht vollſtändig war, iſt bereits ein weiteres Stück abgebröckelt. Daß der Schulbehörde von den mancherlei Rückſtänden des bisherigen Unterrichtsbetriebs endlich etwas merkbar wurde, dazu dürfte man ihr wohl gratulieren; allein was hilft die Entdeckung eines Übels, wenn man ſeine Urſache nicht kennt oder dieſelbe gar an einer verkehrten Stelle ſucht. Die Behörde ſucht die Schuld der Mängel des realiſtiſchen und ſprachlichen Lernens nicht da, wo ſie wirklich liegt, in ihren eigenen verkehrten Lehranweiſungen, ſondern in den unſchuldigen Realien. Dieſe müſſen dafür büßen. Durch die angeordnete Änderung im 3. Schuljahre wird ja wohl in den Leſe-Leiſtungen ein wenig gebeſſert werden, allein der verkürzte Realunterricht kann nun auf den folgenden Stufen noch weniger leiſten als bisher. Da werden denn dort die Klagen

über unzulängliche Erfolge ſich ſteigern, und im Sprachunterricht ſich nicht nennenswert mindern, weil ja doch nach wie vor in beiden Gebieten das allein richtige Lern-Hülfsmittel von unten bis oben fehlt. So ſteht alſo in Ausſicht, daß nach etlicher Zeit der Abbröckelungsprozeß weiter fortſchreitet. Geſetzt aber auch, das geſchähe nicht, ſo iſt und bleibt der Realunterricht, ſolange die Schuloberen nicht einſichtiger werden, für die Schulen ein Schmerzenskind, das ihnen viele Mühe macht, aber — ohne ſeine Schuld — wenig Freude. Ganz beſonders gilt dies von den ein- und zweiklaſſigen Schulen, die, wenn ſie von unten bis oben die richtigen Lern-Hülfsmittel beſäßen, wahrſcheinlich noch augenfälliger als die vielklaſſigen Schulen den praktiſchen Beweis liefern würden, daß Comenius mit ſeiner Empfehlung der Realien recht gehabt hat. Jetzt muß dieſen Lehrern, da ihnen ſogar auf der Oberſtufe die benötigten Hülfsbücher verweigert werden, der Realunterricht mehr eine Laſt als eine Luſt ſein; und wenn ihnen nicht zufällig ein Kreis-Schulinſpektor zur Seite ſteht, der die Mißgriffe der Oberbehörde einigermaßen erträglich zu machen weiß, dann ſind dieſe Armen gar übel gebettet. Haben die wenigklaſſigen (ländlichen) Schulen doch ohnehin unter viel ungegründeter Mißachtung zu leiden, die ſelbſt im Landtage laut wird und unwiderſprochen bleibt. Es wäre daher nicht zu verwundern, wenn im Kreiſe dieſer Lehrer ſelbſt diejenigen, welche eifrige Freunde der Realien ſind, ſchließlich in die Verzweiflungsklage ausbrächen: will man uns nicht die benötigten Lern-Hülfsmittel gewähren, dann wünſchen wir in dieſen Fächern lieber die Regulativ-Beſtimmungen zurück. Und wäre der Weg von der jetzigen Ordnung bis dahin wirklich ſo ſehr weit? Bedenkt man, wie beharrlich die Schulbehörde den ein- und zweiklaſſigen Schulen die unentbehrlichen realiſtiſchen Lernhülfen verweigert, ſo kann man in der That ſich ſchwer des Eindrucks erwehren, es werde bloß auf das allgemeine Lautwerden jenes Verzweiflungswunſches gewartet, um denſelben ſofort bereitwilligſt zu erfüllen.

So die Geſchichte des Realunterrichts ſeit 1872. Wie der Leſer ſieht, iſt es für die meiſten Schulen und ihre Lehrer ein Stück Leidensgeſchichte geweſen, bei der die maßgebenden Umſtände vorderhand auch keine Beſſerung erhoffen laſſen. Doch wie bedauerlich auch die Stellung der Schuloberen in dieſer Angelegenheit ſein mag, ſo liegt doch noch etwas anderes vor, was für mein Gefühl noch weit betrübender iſt. Die Lehrer an den vielklaſſigen Schulen, denen der Gebrauch eines realiſtiſchen Leitfadens geſtattet wird, ſcheinen zumeiſt mit ihrer Lage zufrieden zu ſein; dieſe Befriedigung ſei ihnen gegönnt, obwohl ich an ihrer Stelle anderer Anſicht ſein würde. Nun wiſſen ſie doch, daß ihre Kollegen in den ein-

und zweiklaſſigen Schulen, die ſich ohne jedes Lern-Hülfsbuch behelfen ſollen, in übler Lage ſind. Da läge es doch nahe, daß ſie, die begünſtigten, dieſen zurückgeſetzten Kollegen durch Beſprechung der Frage in der Preſſe und in den größeren Verſammlungen, ſowie durch Eingaben an die Behörden zu Hülfe kämen, damit auch ihnen die benötigten Lernmittel zu teil würden. Dieſe Hülfe wäre um ſo wünſchenswerter, da eine Fürſprache von zweiter Seite in der Regel wirkſamer zu ſein pflegt als die Stimme des direkt Beteiligten; jedenfalls würde die letztere dadurch mehr Gewicht erhalten. Von einer ſolchen werkthätigen kollegialiſchen Teilnahme aus jenen Kreiſen iſt mir aber in der Preſſe bis jetzt nichts zu Geſicht gekommen. Das geht über meinen Verſtand. Doch der Mangel einer thätigen Mitſorge iſt nicht einmal das einzige, worüber die bedrückten Lehrer der wenigklaſſigen Schulen zu klagen haben. Findet ſich jemand, der ſich redlich und in langjähriger Arbeit bemüht, dieſen Zurückgeſetzten aus ihrer bedrängten Lage heraus und dem Realunterricht überall zu ſeinem vollen Recht zu verhelfen — wie Schreiber dieſes es gethan hat — dann eilen gerade aus den begünſtigten Lehrerkreiſen ihrer nicht wenige herbei, um ſeinen Bemühungen den Weg zu verlegen, und ſo werden denn die Schuloberen in ihren verkehrten Anſichten beſtärkt. Wir ſehen, die Leidensgeſchichte des Realunterrichts hat viele betrübende Seiten und darunter auch ſolche, bei denen der Lehrerſtand ſelber mit verſchuldet iſt, — gerade wie bei der Leidensgeſchichte der Volksſchule überhaupt.

Nach dieſem geſchichtlichen Rückblick muß ſich uns die Frage aufdrängen, worin es denn ſeinen eigentlichen, tieferen Grund habe, daß der ſchon vor mehr als zwei Jahrhunderten von Comenius für alle Schulen angelegentlich empfohlene Realunterricht trotz dieſer langen Zeit doch noch immer ſo überaus ſchwer zu ſeiner Vollberechtigung gelangen kann. Auf unſere preußiſche Unterrichtsgeſetzgebung angewandt, würde die Frage genauer lauten: Wie iſt es zu erklären, daß, als vor zwei Jahrzehnten unter dem Miniſterium Falk den Realien die Schulthür geöffnet werden ſollte, dies doch in Wahrheit nur halbwegs geſchah; daß ferner dieſe Lehrfächer ſeitdem nicht nur nicht an Terrain gewonnen, ſondern vielmehr verloren haben; daß überdies dieſelben in den meiſten Schulen, nämlich in den ein- und zweiklaſſigen, den betreffenden Lehrern — ganz in Widerſpruch mit Comenius' Intention — wie eine drückende Laſt vorkommen und vorkommen müſſen. Die angeführten Thatſachen machen das Bedürfnis einer näheren Aufklärung vollends fühlbar, wenn man daneben hält, daß bei dem heurigen 300jährigen Jubiläum des großen Didaktikers alle Feſtredner einſtimmig es als eins ſeiner Haupt-

verdienſte hervorheben, auf die Notwendigkeit eines vollberechtigten Realunterrichts, und zwar für alle Schulen und für alle Stufen, hingewieſen zu haben. Der hartnäckige Widerſtand, den dieſer didaktiſche Gedanke je und je gefunden hat und noch immer findet, und die außerordentliche Langſamkeit ſeiner praktiſchen Durchführung haben offenbar etwas recht Auffallendes, ja Rätſelhaftes an ſich. Auf dem ganzen pädagogiſchen Gebiete dürfte es kaum eine zweite Idee geben, deren Anerkennung ſo überaus langſam von ſtatten gegangen iſt. In der That, es kommt einem faſt vor, als ſei hier eine geheimnisvolle, faſt zauberhafte Gegenwirkung im Spiele geweſen und noch im Spiele. Und doch iſt alles ſehr natürlich zugegangen. Das Wie läßt ſich auch unſchwer finden. Diejenigen freilich, welche ſofort mit Volksverſammlungs-Ausdrücken wie „Reaktion“ und dgl. bei der Hand ſind und damit etwas Sonderliches zu ſagen meinen, die zeigen dadurch nur, daß ſie über die Frage niemals ernſtlich nachgedacht haben und daher lieber nicht mitſprechen ſollten.

Die nähere Unterſuchung wird ergeben, daß der letzte, eigentliche *Grund* in einem beſtimmten, rein ſachlichen Irrtum liegt, zu dem dann auf dem Volksſchulgebiete noch ein ebenſo rein ſachlicher *Nebenfaktor* tritt, der aber die natürliche Folge jenes Hauptfaktors iſt.

Als in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der von Comenius empfohlene Realunterricht zuerſt wieder ernſtlich zur Sprache kam, da geſchah dies bekanntlich zunächſt auf dem Gebiete der höhern Schulen. Seine damaligen Fürſprecher hatten aber den Comeniusſchen Gedanken leider nicht in ſeinem ganzen Umfange, ſondern eigentlich nur zur Hälfte erfaßt, wenigſtens heben ſie nur dieſe Hälfte deutlich hervor. Sie ſchätzten nämlich die pädagogiſche Bedeutung der Realfächer (wie der übrigen Lehrfächer) nur nach dem, was jedes *für ſich* nützt, alſo nach ſeinem *Eigenwert* — gerade wie dies auch ihre Gegner, die ſog. „Humaniſten“ thaten. Dieſer Nutzen allein, wie anſehnlich er auch ſein mag, entſcheidet aber nicht über die Berechtigung eines Lehrfaches im erziehenden Unterricht; vielmehr kommt auch noch in Betracht, ob er um der *andern* Fächer willen, alſo zur Hebung nnd Geſundheit der *Geſamtbildung* unentbehrlich iſt. Wir ſtoßen hier auf den Unterſchied zwiſchen Empirie und Theorie, zwiſchen „handwerklicher“ und wiſſenſchaftlicher Anſchauung vom Lehrplan. Bei Comenius waren beide Geſichtspunkte vereinigt; er hatte den bloß empiriſtiſchen Standpunkt überwunden und beſaß bereits die Anfänge einer Theorie des Lehrplans. Jenen „Realiſten“ ſcheint dies entgangen zu ſein, wenigſtens machten ſie nur den erſten Geſichtspunkt, den Eigenwert der Realien, geltend. Es zeigt ſich dies ſchon darin, daß ſie den Nutzen der Realien, zumal der Naturkunde, für die *Gewerbe-*

treibenden hervorhoben, und darum für den höhern Gewerbeſtand an Stelle der Gymnaſien beſondere Schulen verlangten. Dieſe Forderung war an ſich ganz richtig; allein die gewünſchten beſonderen Schulen waren nicht bloß darum nötig, weil in den Gymnaſien die Realien fehlten, ſondern ſchon ohnehin, aus anderen Gründen; und die Realien waren nicht bloß in dieſen neuen Schulen unentbehrlich, ſondern auch in den Gymnaſien, und nicht bloß in den höhern Schulen, ſondern auch in den Volksſchulen; und endlich war der Realunterricht nicht erſt in der Neuzeit, wegen der vermehrten Entdeckungen in der Naturkunde, nötig geworden, ſondern wäre vielmehr von je her nötig geweſen. Hätten die damaligen „Realiſten" den Gedanken ihres Meiſters ganz begriffen, ſo würden ſie nicht ſo einſeitig für eine beſondere Art von Schulen ſich intereſſiert, ſondern ſich bemüht haben, die Unentbehrlichkeit der Realien für alle Schularten darzuthun. Sie machten ſich ihre Aufgabe zu leicht. War die Hauptſache erreicht, ſo würde ſie auch den Gymnaſien und den Volksſchulen zu gute gekommen ſein; und die beſonderen Schulen für den höhern Gewerbeſtand würden ſich durch die Aufhellung der Theorie des Lehrplans ſo zu ſagen von ſelber gefunden haben. Wurden dagegen dieſe beſonderen Schulen errichtet, ohne daß die Hauptfrage ausgemacht war, ſo blieben die Gymnaſien und Volksſchulen von dieſer Reform unberührt, als ginge dieſelbe ſie nicht an. Für die Realienfrage bedeutet das alſo nicht Klärung, ſondern vielmehr Trübung und Behinderung. — Die Einſeitigkeit der damaligen „Realiſten" trat vollends dadurch klar zu Tage, daß für die neue Schulart der Name „Realſchule" in Gebrauch kam. Sind die Realien in allen Schulen unentbehrlich, wie kann dann eine einzelne Schulart von dieſen Lehrfächern, die allen gemeinſam ſind, ihre geſonderte Benennung hernehmen? Der Name „Realſchule" bedeutet ſomit eine abermalige Trübung und Verwirrung der Realienfrage. Was für Mißſtände ſich für dieſe Schule ſelbſt daran gehängt haben, wollen wir hier übergehen.

Im Verlauf der Zeit ſind die gewünſchten Realſchulen (höhere Bürgerſchulen u. ſ. w.) allgemein zuſtande gekommen; auch die Gymnaſien nahmen allmählich die Realfächer in ihren Lehrplan auf. Das alles aber geſchah eigentlich nur vom Standpunkte des Empirismus, nicht in Comenius' Sinne, d. i. nicht im Sinne einer bewußten Theorie des Lehrplans, wonach die Lehrgegenſtände ein organiſches Geglieder bilden müſſen. Daher erklärt es ſich auch, warum jene beiden Gegenſätze, der ſog. „Realismus" und der ſog. „Humanismus", bis auf den heutigen Tag nicht zu einer vollen Verſtändigung gelangen können, wie der andauernde Streit über Lehrplan und Einrichtung der höheren Schulen zeigt.

Beide Teile leiden eben unbewußt immer noch an ihrem alten empiristischen Fehler, daß sie die Lehrgegenstände nur nach ihrem Eigenwerte würdigen. Daher erklärt es sich auch, warum diese Lösung der Realienfrage auf dem höhern Schulgebiete, weil sie eigentlich nur eine halbe Lösung war, dem Volksschulwesen so wenig zu gute gekommen ist. Aber es erklärt sich noch mehr.

Als unter dem Ministerium Falk der Realunterricht endlich auch in den Volksschul-Lehrplan aufgenommen wurde, da geschah dies doch nur vom Standpunkte des traditionellen, empiristischen „Realismus", nicht im Comeniusschen Vollsinne. Das war auch kaum anders möglich. Auch auf dem Volksschulgebiete hatten die meisten Fürsprecher der Realien dieselben nur in jenem Halbsinne, nur im Blick auf den Eigenwert, empfohlen. Ein deutliches Kennzeichen, daß es sich so verhält, liegt darin, daß die betreffenden Schriften und Aufsätze ganz besonders auf die „Anforderungen der Jetztzeit", auf die „Bedürfnisse der Gegenwart", auf die „gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften" ꝛc. hinzuweisen pflegen. Wer aus einem bloß zufälligen Grunde so viel Wesens macht, der schwächt damit die Hauptgründe ab, lenkt den Blick von ihnen weg; ja er zeigt, daß er die entscheidenden Gründe der Realienfrage gar nicht kennt, denn diese müssen darthun können, daß der Realunterricht von je her nötig gewesen wäre. War zwar auf dem Volksschulgebiete die Theorie des Lehrverfahrens weiter vorgeschritten, als bei den höhern Schulen, so blieb die Theorie des Lehrplans doch auch dort immer eine schwache Partie, und speciell die Realienfrage ist im Vollsinne ihres Urhebers bisher in der Volksschul-Methodik ebensowenig ernstlich durchgesprochen worden als in der der höhern Schulen — aus dem einfachen Grunde, weil sie niemals in diesem Vollsinne gestellt wurde, denn die wenigen Stimmen, welche sie so anfaßten, konnten sich nicht zu Gehör bringen. War nun die Falksche Einführung der Realfächer nur aus dem Halb-Begriff des traditionellen „Realismus" hervorgegangen, so ist es bei der Eigenartigkeit der Volksschulverhältnisse — (besondere Lehrbedürfnisse der unteren Stufen, finanzielle Beengungen, Oberleitung durch solche Beamte, die nicht in der Volksschule gearbeitet haben und vermöge ihres Bildungsganges den höhern Schulen und den dortigen Ansichten näher stehen u. s. w.) — beinahe selbstverständlich, daß sogar dieser Halb-Gedanke nur unvollständig zur praktischen Ausführung kam.

Da haben wir den tieferen Hauptgrund der Mängel, woran die behördlichen Vorschriften über den Realunterricht leiden: es ist der unzulängliche Begriff von der Bildungsaufgabe der Realfächer. Es

wird ſich das noch deutlicher zeigen, wenn wir jetzt auch den Blick auf den mitwirkenden Nebenfaktor richten.

Iſt das Bildungsziel der Realien feſtgeſtellt und darf das Lehrverfahren im weſentlichen als bekannt vorausgeſetzt werden, ſo handelt es ſich noch darum, wie die Lern-Hülfsmittel beſchaffen ſein müſſen. Es leuchtet ſofort ein, daß es bei dieſer Frage einen großen Unterſchied macht, ob man, wie der empiriſtiſche „Realismus" es thut, das Lehrziel auf den Kenntnis- und Bildungserwerb innerhalb des einzelnen Faches beſchränkt, oder ob man, wie Comenius und die Theorie des Lehrplans verlangen, die in jedem Lehrfache liegende Bildungskraft auch für die anderen Fächer, und namentlich für die Sprachſchulung, voll ausnutzen will. Daß im letzteren Falle die Lern-Hülfsmittel weſentlich anderer Art ſein müſſen als dort, und eine reifliche Überlegung erfordern, liegt ebenfalls auf der Hand. Man kann in der That ſagen: Die Realienfrage ſpitzt ſich bei der Volksſchule zuletzt in die Unterfrage von den Lern-Hülfsmitteln zu. Man denke an einen Jäger ohne Flinte und an einen Eisläufer ohne Schlittſchuhe. Die traditionellen „Realiſten", zumal in den höhern Schulen, brauchten ſich über das Lern-Hülfsbuch nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Profeſſoren auf den Univerſitäten hatten ihnen den Weg gewieſen: dieſe pflegten den Studenten teils zur Vorbereitung, teils zur Wiederholung irgend ein kurzes Kompendium ihrer Wiſſenſchaft zu empfehlen. Die Lehrer der höheren Schulen machten das nach; ſie hatten als Studenten dieſes Hülfsmittel ja ſelbſt erprobt. Und in der That, für ihr beſchränktes Bildungsziel ſchien der kompendiariſche Leitfaden auszureichen, zumal auf den höheren Stufen; für die Elementarſtufen brauchten ſie ja nicht zu ſorgen, und was einem Comenius weiter am Herzen gelegen hatte, davon ſtand nichts in ihrer akademiſchen Pädagogik. Die Lernmittelfrage war abgemacht.

Die „Realiſten" auf dem Volksſchulgebiet übernahmen reſpektvoll mit jenem beſchränkten Lehrziele auch dieſes traditionelle Lern-Hülfsmittel, — in der gutmütigen Meinung, was in den vornehmen Schulen gut heiße, das müſſe doch auch für die Volksſchule das beſte ſein. Steckt nun darin ein Irrtum, ſo iſt ihr eigener Kopf daran nicht ſchuld, denn ſie waren treugläubig der „höhern" Pädagogik gefolgt und hatten auf ſelbſtändiges Denken verzichtet. Übrigens erwies ſich der kompendiariſche Leitfaden, nachdem er für den Volksſchulbedarf angemeſſen verkleinert war, wenigſtens auf der Oberſtufe leidlich brauchbar — nämlich nach ihrer Anſicht und für den gemeinten beſchränkten Zweck, für das rein ſachliche Lernen. (Ohne ein beigegebenes Frageheft reicht er dort auch für den beſchränkten Zweck nicht einmal aus.) Auf der Mittelſtufe und vollends auf der

Unterſtufe wollte dieſes „akademiſche" Lernmittel freilich nicht paſſen; allein kluge Leute wiſſen bald Rat: man ließ die Stelle leer. Mochte man ſich nun einbilden, es ſei alles in Ordnung: der wohlfeile Rat, ſamt dem blinden Nachäffen der höhern Schulen, iſt dem Realunterricht teuer zu ſtehen gekommen, — wie die Geſchichte ſeit 1872 gezeigt hat. Nach Gerechtigkeit: die Realien wie alle Lehrfächer wollen nun einmal nach ihrem ganzen Bildungswerte behandelt ſein; die Natur der Dinge läßt nicht mit ſich accordieren.

Die Aufhellung der Hülfsbuchfrage wurde außerdem dadurch erſchwert, daß die Leitfaden-Anhänger nicht einmal den Begriff des Leitfadens völlig klargeſtellt hatten. Was das zu bedeuten hat, wird ſich bald zeigen. Als der kompendiariſche Leitfaden an den Univerſitäten auf die Welt kam und ſpäter beim Realunterricht auch in die höheren Schulen überging, galt derſelbe einerſeits als Lehrbuch (zur Vorbereitung), andrerſeits als Lernbuch (zur Wiederholung). Wie nun, — betrachten ſeine Anhänger unter den Volksſchullehrern denſelben ebenfalls ſo, oder aber nur als Wiederholungs-Hülfsmittel? Dieſe Frage iſt gleichbedeutend mit der andern: Soll die Anſchauungs- und tiefere Erkenntnisvermittelung lediglich durch das mündliche Lehrwort geſchehen, oder iſt dabei die Hülfe eines Buches wünſchenswert? Wer ſich für erſteres, für das Vorrecht des mündlichen Lehrwortes entſcheidet, der erklärt damit, daß im Sachunterricht ein Buch nur zum Zwecke der Wiederholung zuläſſig ſei. Nach meiner Anſicht kann auf dem Boden des Peſtalozziſchen Anſchauungsprincips auch von keiner anderen Entſcheidung die Rede ſein. Da nun dieſe Leitfaden-Anhänger ſich ohne Zweifel zum Peſtalozziſchen Anſchauungsprincip bekennen, ſo müßte ich annehmen, daß ſie ebenfalls dieſer Anſicht ſind. Iſt das wirklich der Fall? Eine beſondere Unterſuchung oder Verhandlung zur Klarſtellung dieſes Punktes hat jedoch auf ihrer Seite — meines Wiſſens — niemals ſtattgefunden. Man ſcheint es jedem zu überlaſſen, wie er darüber denken wolle. Geſetzt aber, es gelte in ihrem Kreiſe als ausgemacht, daß der Leitfaden kein Lehr-, ſondern ein Lern-Hülfsmittel ſein dürfe. Nun iſt doch der Leitfaden urſprünglich für einen Doppelzweck gedacht und für dieſe zweierlei Zwecke bearbeitet geweſen. Damit entſteht die neue Frage, ob denn ein Buch, das urſprünglich auch als Lehrmittel gedacht war, nunmehr, wo es bloß als Lernmittel dienen ſoll, wirklich das geeignetſte Wiederholungsbuch ſei. Dieſe Seite im Begriff des Leitfadens iſt alſo ebenfalls noch nicht ins reine gebracht. — Dazu kommt ein anderer Umſtand, der auf Unklarheit hindeutet. Wie früher erwähnt, benutzt die Zillerſche Schule bei geſchichtlichen Stoffen nach alter Manier auch innerhalb der Anſchauungsoperation ein Buch, natürlich keinen kompen-

diarischen Leitfaden, sondern ein wirkliches Lesebuch. Ständen nun die Leitfaden-Anhänger entschieden zum Pestalozzischen Anschauungsprincip, und hielten sie demnach den Buchgebrauch nur behufs des Wiederholens für zulässig, so hätten sie gegen jenes Lesen behufs der Anschauungsvermittelung nachdrücklich Einsprache erheben müssen. Ist dies geschehen? Mir ist von ihrer Seite nichts Derartiges bekannt geworden. Doch das nicht allein. Als ich in der vorliegenden Schrift, wie auch früher schon, gegen jenes Lehr-Lesen Einsprache erhob, daneben aber für das Wiederholen ein Lesebuch empfahl, — da meldete sich aus den Kreisen der Leitfaden-Anhänger und ihrer Verwandten alsobald eine Gegnerstimme nach der andern; von meiner Abweisung des Lehr-Lesens nahmen sie keine Notiz, als wäre das eine gleichgültige Frage; in meiner Empfehlung eines Wiederholungs-Lesebuchs wollten sie dagegen eine höchst bedenkliche Verirrung erkennen. — Wenn nun sogar über den Begriff des Leitfadens so viel Unklarheit herrscht, wie muß es da um die Realienfrage im ganzen stehen? In der That, vielfache Unklarheit in den Principien und darum eitel Verwirrung im Verhandeln, wobei Freund und Feind einander nicht verstehen und widereinander streiten, — das ist die Signatur der Realienfrage. Wer schließlich die Unkosten dieser Verwirrung bezahlen muß, kann nicht zweifelhaft sein.

Weiland, zur Zeit der Philanthropen, hatte die Einführung der Realien in die Volksschule einen guten Anlauf genommen. Einer der Hauptgedanken, welche den Domherrn v. Rochow zur Bearbeitung seines „Kinderfreundes" veranlaßten, war der, auf diesem Wege auch die nötigsten „gemeinnützigen Kenntnisse" in die Jugend zu bringen; und es waren gerade die ländlichen Schulen, denen vornehmlich diese Wohlthat zugedacht sein sollte. Auch die unteren Stufen wurden nicht vergessen. Das „Lesebuch für die Mittelklassen", welches sein Schüler Wilberg in Elberfeld zu Anfang dieses Jahrhunderts herausgab, enthielt neben den belletristischen Lesestücken auch eine planmäßige Auswahl von Lesestoff aus dem Natur- und Menschenleben. Diese letzteren Stoffe sollten aber nicht bloß gelesen, sondern eingehend durchgesprochen werden. Drei wichtige Wahrheiten standen also diesen Philanthropen fest:

1. daß in die Volksschule auch sog. Realkenntnisse gehören;
2. daß dabei die unteren Stufen nicht leer ausgehen dürfen, da sonst auch die Oberstufe nichts Rechtes leisten kann;
3. daß in der Volksschule an diesen Stoffen, wenn sie fruchtbar sein sollen, auch eine ernstgemeinte Leseübung stattfinden muß.

Wie man sieht, hatten diese Männer die Realienfrage in Anwendung auf die Volksschulverhältnisse selbständig durchgedacht, nicht die in den höhern Schulen gangbare Praxis unbesehens übernommen. Es ist un-

verkennbar, daß ſie in Wahrheit hoch über den heutigen „Leitfaden-Realiſten“ ſtehen, da dieſe entweder für die unteren Stufen ſich nicht ſonderlich intereſſieren oder für ſie keinen Rat wiſſen, und eine ernſtliche Leſeübung an den Realſtoffen nicht für nötig, ja wohl für einen „Abfall“ vom echten Realismus halten. Freilich war in jener philanthropiſchen Praxis noch einiges mangelhaft. Zum erſten dies, daß die Realien nicht mit ihrem eigentlichen Namen auftraten, ſondern unter dem zuſammenfaſſenden und unbeſtimmten Namen „gemeinnützige Kenntniſſe“. Gemeinnützlich ſind ja auch die Religion, das Rechnen, der Sprachunterricht u. ſ. w.; es blieb alſo unaufgeklärt, um welche Arten des Nutzens es ſich bei den neuen Stoffen handelt; dazu erinnert die gewählte empfehlende Benennung ſehr an den verdächtigen Utilitarismus, der allerdings dem damaligen Realismus ſtark im Blute ſtak und ihm mehr hinderlich als förderlich geweſen iſt. Zum andern folgten die vorpeſtalozziſchen Schulmänner noch unbefangen der althergebrachten Weiſe, bei der bibliſchen Geſchichte und den andern ſachunterrichtlichen Stoffen das Neu-Lehren mit Hülfe eines Buches vorzunehmen; erſt Peſtalozzis Anſchauungsprincip verhalf dem mündlichen Lehrworte zu ſeiner vollen Freiheit und ſeinem unbedingten Vorrecht, und verwies das Buch ins Wiederholungsſtadium. Zum dritten war es mißlich, daß die Realſtoffe ohne weiteres, ohne geſonderten Titel, mit den belletriſtiſchen Leſeſtücken in Ein Buch gerieten, welches nun den höchſt unbeſtimmten Namen „Leſebuch“ erhielt. Was die Verfaſſer dazu veranlaßte, oder vielmehr nötigte, iſt klar, und ſomit der Mißgriff hier im voraus entſchuldigt. Allein dieſer Fehler in der Buchform und der vorgenannte in der Lehrweiſe haben doch dazu beigetragen, daß ſpäter die grundverkehrte Anſicht der Regulative aufkommen konnte, der Realunterricht laſſe ſich im Sprachunterricht, d. i. beim belletriſtiſchen Leſebuche, unterbringen. (Wie wir oben fanden, daß bei den Leitfaden-Anhängern der Begriff des Leitfadens nicht genügend klargeſtellt iſt, ſo ſtoßen wir hier bei den Regulativen darauf, daß dies vom Begriff des belletriſtiſchen Leſebuches ebenfalls gilt, insbeſondere in ſeinem Verhältnis zum echten Real-Leſebuche.)

Im ganzen muß man den philanthropiſchen Methodikern das Zeugnis geben: „ſie thaten“ zu ihrer Zeit für den Realunterricht, „was ſie konnten“. Werden die Methodiker unſerer Zeit dereinſt ebenfalls dieſes rühmliche Zeugnis erhalten? — Der Faden zur Fortentwicklung dieſer Lehrfächer, der damals ſo vortrefflich angeſponnen war, findet ſich leider ſpäter ſeinen beſten Teilen nach ſo gut wie abgeſchnitten. Da ſtehen einerſeits die Leitfaden-Anhänger, die zwar den allgemeinen Gedanken, daß die Realien notwendig ſeien, feſthalten, aber in der Praxis für die

unteren Stufen und die ländlichen Schulen keinen Rat wiſſen; und ihnen gegenüber die Regulativ-Anhänger, die den Philanthropen zwar das „Räuſpern und Spucken" abgeguckt, aber ihren pädagogiſchen „Spiritus" dahinten gelaſſen haben. — Im Grunde hat dieſes faſt gänzliche Abreißen jenes Entwicklungsfadens viel Rätſelhaftes an ſich, und es dürfte ſich wohl lohnen, daß den Urſachen einmal näher nachgeſpürt würde.

Ich eile zum Schluß.

Wir gingen von der Frage aus, worin es ſeinen tieferen Grund habe, daß der Realunterricht in der Volksſchule auch durch die „Allg. Beſt." nicht zu ſeiner Vollberechtigung gelangt ſei und ſeitdem ſogar an Terrain verloren habe, ja in Gefahr ſtehe, noch mehr eingeſchränkt zu werden. Unſere Betrachtung hat gezeigt, daß es in der Realienfrage zwei Hauptſtellen giebt, wo Wahrheit und Irrtum entſcheidend auseinandergehen und ſo ſich offenbar machen. Die eine liegt auf der theoretiſchen, die andere auf der praktiſchen Seite.

Jene theoretiſche Entſcheidungsſtelle iſt die Frage: welches die Bildungsaufgaben der Realfächer ſind, um derer willen ſie einen vollberechtigten Platz im Lehrplan der Volksſchule verdienen; — genauer: ob hier nach der Weiſe des traditionellen „Realismus" bloß an den Eigenwert jedes Faches gedacht zu werden braucht, oder ob, wie Comenius verlangte, auch ihr Einfluß auf die übrigen Lehrgegenſtände, namentlich auf die Sprachbildung, mit ins Auge gefaßt ſein will; — mit einem Wort: ob der Lehrplan, wie der Empirismus meint, ein purer Haufen von Lehrfächern iſt, oder, wie die Theorie des Lehrplans fordert, ein organiſches Geglieder bilden ſoll.

Die zweite Entſcheidungsſtelle, die den Unterrichtsbetrieb angeht, liegt in der praktiſchen Frage: wie das nächſte und nötigſte Lern-Hülfsbuch bei den Realfächern beſchaffen ſein muß; — genauer: ob ein auszugartiger ſog. Leitfaden ausreicht, oder ob, wie in der bibliſchen Geſchichte bereits feſtſteht, ein wirkliches Real-Leſebuch nötig iſt.

Warum jene erſte, zur Theorie des Lehrplans gehörende Frage die Hauptentſcheidungsſtelle bildet, haben wir geſehen. Einmal bringt ſie an den Tag, ob jemand die Berechtigung des Realunterrichts vollaus zu begründen und ſeine Gegner vollgültig zu widerlegen verſteht oder nicht. Denn wer die Lehrgegenſtände bloß empiriſtiſch d. i. nach ihrem Eigenwert ſchätzt, der wird mit den Regulativ-Anhängern und allen denen, welche das non multa sed multum gleichfalls nur im hergebrachten empiriſtiſchen Sinne faſſen, niemals fertig werden. Zum andern wird ein ſolcher empiriſtiſcher „Realiſt", wie die Erfahrung gezeigt hat, in der Regel vornehmlich an die Oberſtufe denken, aber für die unteren Stufen und die

wenigklaſſigen Schulen keinen befriedigenden Rat wiſſen, und vielleicht auch ſich wenig Sorge darum machen, falls er nicht mit der eigenen Haut dabei beteiligt iſt. Offenbar ſteht es um den Realunterricht ſchlimm, wenn er von „Realiſten" dieſer Art die Verteidigung ſeiner Rechte erwarten ſoll.

Wäre aber bei einem, der ſich für einen entſchiedenen Freund des Realunterrichts ausgiebt, etwa durch die theoretiſche Entſcheidungsfrage noch nicht völlig klar zu ſtellen, ob er den Bildungswert der Realien in ſeinem Vollſinne erfaßt habe, oder nicht: dann wird die praktiſche Entſcheidungsfrage, die nach dem rechten Lern-Hülfsbuche, auch den letzten verborgenen Irrtumsreſt vollends ans Licht bringen. Denn jetzt handelt es ſich nicht bloß darum, für die Oberſtufe vielklaſſiger Schulen, ſondern für alle Stufen und alle Schulen das geeignete Lern-Hülfsmittel anzugeben. Vermag er nun gleich der preußiſchen Schulbehörde nichts anderes zu nennen als den von der akademiſchen Pädagogik erfundenen kompendiariſchen Leitfaden, wo dann nach dem Urteil derſelbigen Schulbehörde die unteren Stufen und die wenigklaſſigen Schulen ſich ohne ein Lern-Hülfsbuch behelfen ſollen: ſo wird er entweder einzuräumen haben, daß er für dieſe Stufen und Schulen keinen Rat wiſſe, oder aber offen geſtehen müſſen, daß ihm hier an dem Lernerfolge in den Realfächern nicht viel gelegen ſei. Bei dem einen wie bei dem andern Geſtändniſſe wäre demnach für die wahren Freunde des Realunterrichts genugſam ausgemacht, wie ſie ſein Urteil in der Realienfrage zu würdigen haben.

Will man die Scheidung zwiſchen Wahrheit und Irrtum auf abgekürztem Wege herbeiführen, ſo iſt es eigentlich nicht einmal nötig, zwei Entſcheidungsfragen zu ſtellen. Es dreht ſich alles ſo ſehr um den praktiſchen Fragepunkt, daß man beide Geſichtspunkte in eine einzige Probefrage zuſammenziehen kann. Dieſelbe lautet: Wenn beim Realunterricht alle in demſelben liegenden Bildungskräfte voll ausgenutzt werden ſollen, wie muß dann das Lern-Hülfsbuch für die unteren Stufen und für die wenigklaſſigen Schulen beſchaffen ſein? Hier, bei dieſen Stufen und Schulen, welche vom empiriſtiſchen Realismus und von der Schulbehörde als minderwertig behandelt werden, — gerade hier muß die Entſcheidung fallen. Das mag dem akademiſch Gebildeten vielleicht nicht ſofort einleuchten, allein der praktiſche Volksſchulmann merkt es auf den erſten Blick.

Denn einmal läßt ſich auf der Oberſtufe nur dann der wünſchenswerte Lernertrag erzielen, wenn die unteren Stufen in den Stand geſetzt ſind, richtig vorarbeiten zu können. Zum andern ſind für die an den ſachunterrichtlichen Stoffen zu gewinnende Sprachbildung gerade die unteren Stufen am wichtigſten, wie oben (S. XXVII f.) gezeigt wurde. Zum dritten

haben die wenigklaſſigen Schulen eher und mehr Anſpruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel als die vielklaſſigen, und zwar nicht bloß wegen der vorhandenen Hemmniſſe, ſondern auch deshalb, um die hier in reicherem Maße gegebene Gelegenheit, das ſelbſtändige Lernen zu üben, voll ausnutzen und ſo das Hemmnis in einen Vorteil verwandeln zu können. Zum vierten: wer für die unteren Stufen und die wenigklaſſigen Schulen Rat weiß, bei dem iſt ohne weiteres vorauszuſetzen, daß er auch für die Oberſtufe vielklaſſiger Schulen das Richtige treffen werde. Bei den ſchwierigeren Verhältniſſen hat die Methodik ihr Probeſtück zu machen, nicht umgekehrt. Hic Rhodus, hic salta.

Mein angedeuteter zweiter Wunſch wendet ſich ebenfalls wieder an alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie ſie bisher über die Frage vom Lern-Hülfsbuche gedacht haben; er lautet:

Möchten ſie alleſamt einmütig und mit vereinten Kräften danach ſtreben, daß der Realunterricht endlich zur wirklichen Vollberechtigung gelange.

Wie man ſieht, ſtellt auch dieſer Wunſch ſich auf den Standpunkt, worin wir als Freunde der Realien bereits einig ſind, mutet ihnen alſo nichts zu, was mit ihren Anſichten nicht ſtimmt. Wollen ſie nun ernſtlich darauf ſinnen, wie das gemeinſam Gewünſchte **möglich** zu machen iſt, ſo werden wir nach meiner feſten Überzeugung auch bald in der Lernhülfsmittel-Frage einig ſein.

Ronsdorf, im Juni 1892.

Der Verfaſſer.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Die beiden methodiſchen Reformen, welche dieſes Schriftchen in Vorſchlag bringen will, hängen eng zuſammen, obwohl ſie verſchiedenen Lehrfächern angehören. Sie ſind untrennbar, ſo untrennbar wie Urſache und Wirkung. Ihr kauſaler Zuſammenhang iſt ſogar ein wechſelſeitiger. Wird die Reform des Realunterrichts zugeſtanden, ſo folgt die des Sprachunterrichts von ſelbſt; und umgekehrt: wird die Reform des Sprachunterrichts zugeſtanden, ſo folgt die des Realunterrichts von ſelbſt. Man kann noch mehr ſagen. Die Notwendigkeit der Reform des Realunterrichts läßt ſich am Sprachunterricht beweiſen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform des Sprachunterrichts läßt ſich am Realunterricht beweiſen. Daß es wirkliche Reformen ſind, dafür werden hier zwei Beweiſe auftreten, obwohl, wie geſagt, ſchon ein einziger genügen würde.

Warum dieſe Reformen ſich dringlich nennen, wird die nachſtehende Unterſuchung, wie ich denke, gleichfalls überzeugend beweiſen, — wenigſtens für diejenigen, welche anerkennen, daß der Realunterricht ein ſelbſtändiger Lehrgegenſtand der Volksſchule ſein muß. Eins ſei hier ſchon bemerkt. Thatſächlich beſteht in vielen preußiſchen Schulen nur ein verkümmerter Realunterricht und zwar nach Anordnung der Schulbehörden ſchon ſeit langem, — wie auch allgemein bekannt iſt. Daß die pädagogiſche Preſſe darüber in Unruhe geraten wäre, habe ich nicht bemerkt. Woher dieſes Schweigen? Weiß man vielleicht dawider keinen Rat? Das wäre doch kein gutes Zeichen. Allem Anſcheine nach dürfte aber die Zahl jener Schulen bald noch größer werden; vielleicht muß dort der Realunterricht als ſelbſtändiger Lehrgegenſtand ganz das Feld räumen. Vermutlich werden dann manche ſagen: das hat die „Reaktion" gethan. Als ob damit etwas ausgerichtet wäre! Sollte es nicht nützlicher und nötiger ſein, zu fragen. ob nicht noch ein anderer Faktor mit im Spiele iſt? Ein ſolcher iſt in der That vorhanden — in der herrſchenden Pädagogik ſelber: es ſind beſtimmte methodiſche Fehler im Realunterricht und Sprachunterricht. Dieſen Fehlern wollen meine Reformvorſchläge abhelfen. Nach Lage der Dinge muß ich dieſelben daher nicht bloß für dringlich, ſondern für ſehr dringlich halten.

Die nachstehende Untersuchung wird folgende Punkte besprechen:

1. die Reform im Realunterricht,
2. die Reform im Sprachunterricht,
3. die Einzelvorteile der Doppelreform,
4. die schulregimentlichen Hindernisse.

I.

Die Reform im Realunterricht.

Die didaktischen Grundsätze, welche hier in Betracht kommen, sind schon vor 10 Jahren, als noch die Regulative bestanden, eingehend von mir erörtert worden — in den drei Abhandlungen:

„Über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt", Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1. 5. 9. (Ges. Schr. IV. S. 14 ff.)

Sodann sofort nach dem Erscheinen der „Allgem. Bestimmungen" in weiterem Zusammenhange in der Schrift:

„Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873. (Ges. Schr. II. 1. 1894.)

Ferner nochmals, auf Veranlassung der andringenden Überbürdungsfrage, in der Abhandlung:

„Der didaktische Materialismus". Ebendaselbst 1879. (Ges. Schr. II. 2. 1894.)

Unter Verweisung auf die in diesen Schriften gegebene ausführliche Begründung werde ich mich hier darauf beschränken dürfen, die Resultate jener Untersuchungen kurz hervorzuheben.

Dieselben lassen sich für den vorliegenden Zweck in drei runde Forderungen zusammenfassen. Wie viel von ihrem Inhalte bereits öffentliche Geltung erlangt hat, und was dagegen als Reformgedanke gemeint ist, wird sich im Verfolg deutlich zu erkennen geben.

Erste Forderung: Der Realunterricht muß ein **selbständiges Lehrfach** der Volksschule sein.

Sieht man von den übriggebliebenen Anhängern der alten Regulative ab, so kann diese Forderung jetzt als allgemein anerkannt gelten, wie sie denn auch durch die „Allgem. Bestimmungen" zur offiziellen Satzung geworden ist. Es könnte darum scheinen, daß es kaum nötig wäre, diesen Punkt hier noch ausdrücklich festzustellen. Es ist leider ja nötig, dringend nötig. Einmal schon deshalb, weil diejenige Ansicht vom Lehrplan, welche in den alten Regulativen zum Ausdrucke kam, noch immer zahlreiche Vertreter zählt, namentlich im leitenden Personal der Volksschule, und dies

die ſchlimme Folge hat, daß nun die Verſtändigung über die andern, die methodiſchen Forderungen im Realunterricht (ſowie über die nötigen Reformen im Sprachunterrichte) bedeutend erſchwert wird. Zum andern deshalb — und darin liegt eigentlich die Hauptnötigung — weil es unter den Vertretern des Realunterrichts viele, nur zu viele giebt, welche ſelbſt noch an einer bedenklichen Unklarheit in der Theorie des Lehrplans leiden, was dann zur Folge hat, daß ſie gleichfalls den zu wünſchenden methodiſchen Reformen im Real- und Sprachunterricht im Wege ſtehen. Überdies ſind ſie auch nicht einmal gerüſtet, die Berechtigung der Realien in der Volksſchule ausreichend zu verteidigen. Denn was ihrerſeits zu Gunſten der Realien angeführt zu werden pflegt (Bildungswert, Nützlichkeit für das praktiſche Leben u. ſ. w.) — was auch ganz richtig iſt — das haben die Vertreter der Regulative nie beſtritten; ſie beſtreiten nur, daß die Volksſchule für einen ſelbſtändigen Realunterricht die Zeit habe, falls nicht Nötigeres darunter leiden oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden ſolle. Auf dieſen Einwand ſind jene Verteidiger der Realien bis jetzt die befriedigende Antwort ſchuldig geblieben.

Beide Teile leiden an einem und demſelben Grundfehler: ſie haben entweder gar keine Theorie des Lehrplans oder nur eine ſolche, in welcher gerade die Hauptſache fehlt, nämlich der Nachweis, wie die verſchiedenen Lehrfächer auf gegenſeitige Unterſtützung angewieſen ſind und darum ein untrennbares Ganzes bilden.*) Wie in ihren Augen die Bildung nur eine Reihe nebeneinanderſtehender Fähigkeiten iſt, ſo iſt ihnen auch der Lehrplan nur eine bloße Summe nebeneinanderſtehender Fächer, die man nach Gefallen ſo oder anders aufzählen könnte. Das iſt aber nicht klüger, als wenn jemand den menſchlichen Leib für eine bloße Summe, für einen puren Haufen von Gliedmaßen halten wollte, die ganz nach Belieben aneinandergereiht ſein könnten, alſo etwa auch ſo, daß z. B. ein Bein auf dem Rücken, oder ein Arm an einem Bein ſäße, — wo demnach auch ohne weſentlichen Nachteil für das Ganze ein paar Glieder fehlen dürften. Bekanntlich bildet aber der Leib ein planmäßiges Geglieder, einen Organismus, wo jedes Glied ſeinen beſtimmten Dienſt für andere

*) Das Lehrganze des erziehenden Unterrichts umfaßt drei Gruppen von Fächern:

A. **Sachunterricht**: Religion, Menſchenleben, Naturkunde;
B. **Sprachunterricht**: Leſen, Schreiben, Reden;
C. **Formenunterricht**: Rechnen, Zeichnen, Geſang.

Schon nach kurzer Überlegung muß jedem erkennbar werden, daß der Sachunterricht die Baſis alles übrigen Unterrichts bildet, wie andrerſeits auch dies, daß der in der Mitte ſtehende Sprachunterricht eine eigentümlich bedeutſame Stellung im Lehrorganismus hat.

Glieder und für das Ganze hat und darum auch seine bestimmte Stelle; wo demnach kein Glied wegfallen kann, ohne daß auch andere in ihren Leistungen beeinträchtigt werden. So will auch der Lehrplan gefaßt, komponiert und behandelt sein: nicht als ein pures Aggregat von Lehrstoffen, sondern als ein planmäßiges Geglieder, ein organisches Ganzes. Dazu gehört, wie schon das vorstehende Gleichnis erkennen läßt, zweierlei: einmal die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans, d. i. eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer, und sodann die gegenseitige Unterstützung im Unterricht, namentlich in konzentrischer Wirkung auf die Gesinnungs- und Charakterbildung. In diesem Sinne ist in der oben angeführten Schrift („Grundlinien ꝛc.") die Theorie des Lehrplans gefaßt und entwickelt.

In diesem Sinne will auch die obige erste These, daß der Realunterricht ein selbständiges Lehrfach sein müsse, verstanden sein. Sie ist zuvörderst gesagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollständigkeit wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie ist aber andrerseits auch gesetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entscheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben, und deshalb auch bisher nicht imstande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtume zu bekehren.

Was die Anhänger der Regulative gehindert hat, die Berechtigung des Realunterrichts einzusehen, ist nach dem Gesagten unschwer zu erkennen. Das erste Hindernis liegt darin, daß sie die Idee der organischen Zusammengehörigkeit der Lehrfächer, auf die doch schon Comenius hingewiesen hatte, ignorierten oder wenigstens nicht zu Ende dachten. Denn hätten sie das gethan, so würde ihnen nicht haben entgehen können, daß dazu auch eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer gehört und zwar vor allem die qualitative Vollständigkeit des Sachunterrichts (Gott, Menschenleben, Natur). Es ist aber auch noch ein zweites Hindernis im Spiele. Sie stehen sich nämlich selber im Lichte, weil sie die Begriffe „qualitative Vollständigkeit" der Lehrfächer und „Quantität" des Lehrstoffes stets miteinander vermengen. Die Schulbildung kann dem Umfange nach sehr verschieden sein, beschränkter oder ausgedehnter, je nachdem dem schulmäßigen Lernen 8 oder 10 oder 12 und mehr Jahre gewidmet werden. In diesem Sinne sprechen wir von niederer und höherer Bildung: von Volksschulbildung, Realschulbildung, Gymnasialbildung. Von dieser Verschiedenheit im Umfange und was davon abhängt, abgesehen, giebt es auch Qualitäten, worin die niederen und höheren Bildungsstufen

auf das genaueſte gleich ſein müſſen. Das erwähnte Gleichnis kann auch hier auf die Spur helfen. Der Leib eines Kindes iſt beträchtlich kleiner als der eines Erwachſenen: nichtsdeſtoweniger kann jener ebenſo normal und eben ſo geſund ſein wie dieſer. Dasſelbe gilt von der Schulbildung: mag ſie dem Umfange nach, wie es ja bei der Volksſchule der Fall iſt, ſehr eingeſchränkt ſein, ſo kann und ſoll ſie doch normal und geſund ſein. Wer dem nachdenken will, der muß bald finden, daß zur Geſundheit zuvörderſt die Normalität (im Gegenſatze zur Verkrüppelung) gehört, und muß weiter finden, daß zur Normalität zuvörderſt die qualitative Vollſtändigkeit des Lehrplans gehört: ein qualitativ vollſtändiger Sachunterricht, ein demgemäßer Sprachunterricht und ein entſprechender Formenunterricht. Hätte die Regulativpartei dies bedacht, und hätte ſie ferner bedacht, daß ihr gern gebrauchtes Diktum „non multa, sed multum“ nur dann richtig iſt, wenn es richtig verſtanden wird: ſo würde ſie dasſelbe nicht in der Art auf die Theorie des Lehrplans angewandt haben, daß anſtatt eines normalen Lehrplans ein verkrüppelter herauskommen mußte. Einem Krüppel, dem etwa ein Arm oder ein Bein fehlt, iſt nicht damit geholfen, daß ihm verbürgt werden könnte, der andere Arm oder das andere Bein ſolle dafür deſto länger werden.

So ſtehe demnach feſt: der Realunterricht muß ein ſelbſtändiges Lehrfach ſein.

Zur Vorſicht noch eine zuſätzliche Bemerkung — bezüglich der Quantität des Lehrſtoffes. Wie zur Normalität und Geſundheit der Schulbildung vorab unzweifelhaft die qualitative Vollſtändigkeit des Lehrplans erforderlich iſt, ſo verlangt die Geſundheit außerdem ebenſo unzweifelhaft eine richtige quantitative Bemeſſung des Lehrſtoffes, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewieſenen untrüglichen Maßſtab: es darf nur ſo viel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und ſchulgerecht durchgearbeitet d. i. in wirkliche Geiſteskraft verwandelt werden kann. (Vgl. die Schrift: „Der didaktiſche Materialismus“.) Darum unerbittliche Vereinfachung des Lehrmaterials — aber rundſeitig, in allen Fächern — bis die normale Quantität ſich ergiebt. Was darüber iſt, das iſt vom Übel. „Der Menſch lebt nicht von dem, was er verſpeiſt, ſondern von dem, was er verdaut“ — ſagt die Phyſiologie. Und die Pſychologie ſagt auf ihrem Gebiete dasſelbe.

Zweite Forderung: Ein ſelbſtändiger Realunterricht erfordert ein beſonderes **Real-Lehrbuch**.

Das ſcheint ſelbſtverſtändlich zu ſein und iſt es auch in der That. Bei allen übrigen ſelbſtändigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort

durch ein Buch unterſtützt werden kann, hat man bekanntlich von jeher ein ſolches Hülfsbuch gebraucht. So im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen; im Religionsunterricht allein ſogar deren vier: bibliſches Hiſtorienbuch, Bibel, Katechismus und Liederheft. Kann nun in dieſen Fächern ein beſonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, ſo muß dies auch bei den Realien der Fall ſein. Die obige Theſe wird daher einer näheren Begründung nicht bedürfen — wenigſtens nicht vor Schulmännern.

Zuſätzlich mag nur noch bemerkt ſein — obwohl es ſich eigentlich ebenfalls von ſelbſt verſteht — daß ein ſolches Hülfsbuch in keinerlei Weiſe den mündlichen Unterricht erſetzen will. Es iſt ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an ſeinem Platze vollaus ſeine Pflicht thut, kann auch das Lehrbuch leiſten, was es leiſten ſoll.

Auch die „Allg. Beſtimmungen“ erklären ein beſonderes Real-Lehrbuch für zweckmäßig. Leider haftet an dieſer Erklärung eine bedenkliche Schwäche. Nur den mehrklaſſigen Schulen iſt der Gebrauch eines Real-Lehrbuches geſtattet; den einklaſſigen Schulen dagegen wird dieſes Hülfsmittel verweigert, obwohl die Realien hier ebenſogut wie dort einen ſelbſtändigen Lehr- und Prüfungsgegenſtand bilden ſollen.

Welche Gründe mögen bei dieſer Verweigerung leitend geweſen ſein?

Etwa die Erwägung, daß die einklaſſige Schule doch nur wenig Realſtoff durchnehmen könne? — Gewiß muß dieſelbe ein beträchtlich geringeres Maß dieſes Lehrſtoffes auswählen als ihre günſtiger geſtellten Schweſtern; ſchon ein merklich geringeres als die zweiklaſſige. Da aber für die Realien beſtimmte Stunden angeſetzt ſind, wöchentlich ſechs, alſo noch mehr als für den Religionsunterricht, ſo kann das doch nur in der Abſicht geſchehen ſein, daß in dieſen Stunden wirklich etwas gelernt werde. Iſt nun zu ſolchem ernſtlichen Lernen in den mehrklaſſigen Schulen ein Hülfsbuch nötig, ſo muß es auch in der einklaſſigen nötig ſein, da dieſe letztere an ihrem geringeren Stoffquantum eine ebenſo ſchwere Aufgabe hat als die mehrklaſſigen an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrſtoffes kann ſomit kein Grund ſein zur Verweigerung des Real-Lehrbuches. — Dieſes Urteil wird noch bekräftigt durch das Beiſpiel der übrigen Lehrfächer. Denn im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen ſind auch der einklaſſigen Schule beſondere Lehrbücher zugewieſen, obwohl dieſelbe in dieſen Fächern doch ebenfalls weniger Lehrſtoff durchnehmen kann als die mehrklaſſige. Wenn nun in jenen Fächern Hülfsbücher erforderlich ſind, warum nicht auch im Realunterricht? Wäre dieſe Hülfe aber hier überflüſſig, ſo würde daraus doch folgen, daß ſie auch dort überflüſſig ſei.

In Wahrheit steht es um das Bedürfnis eines besondern Real-Lehrbuches in den verschiedenen Schulen gerade umgekehrt, als die „Allg. Bestimmungen“ und die Schulbehörden annehmen: die einklassigen Schulen haben ein solches Hülfsbuch nicht etwa weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger. Denn da dort der Lehrer durch mehrere Abteilungen in Anspruch genommen wird, so kann er der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, ganz, ohne Abzug, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens, — (nach diesen unerläßlichen Aufgaben will eben das Stoffquantum bemessen sein) — allein für das weitere Befestigen und Verarbeiten muß die einklassige Schule die sog. stille Beschäftigung (schriftliche Arbeit u. s. w.) benutzen, und sie kann dies auch, weil sie dazu die Zeit hat. Bezüglich der Heranziehung des häuslichen Fleißes stehen natürlich die verschiedenen Schulen gleich; wo jedoch die einklassige Schule an den Nachmittagen nur eine der beiden Hauptabteilungen unterrichtet, da kann sie die daheim gebliebene Abteilung auch stärker für die häusliche Repetition in Anspruch nehmen. Werden nun die stillen Beschäftigungen richtig geleitet, so gewinnen die Schüler für das, was ihnen am Quantum des Lehrstoffes abgeht, einen höchst schätzenswerten Ersatz, nämlich desto mehr Geschick und Lust zum selbständigen Lernen.*) Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich. Den einklassigen Schulen dies Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anderes als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringeren Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an größerer Befähigung für das selbständige Lernen sich schmälern zu lassen.

Diese Lücke in den „Allg. Bestimmungen“ ist um so mehr zu bedauern, da dieselbe gerade in dem Lehrgegenstande vorkommt, welcher als Neuling im Lehrplan auftrat und darum von manchen Seiten als unberechtigter Eindringling betrachtet wurde. Während er nun in der Praxis

---

*) Näheres über diesen Punkt (wie überhaupt über die eigentümlichen Nachteile und Vorteile mehrstufiger Klassen) findet sich in der Schrift: „Pädagogisches Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule“, Gütersloh, 1877. — Diese Monographie ist der erste Versuch einer eingehenden Untersuchung zur Theorie der Schuleinrichtung, den die pädagogische Litteratur besitzt. Woran mag es liegen, daß die Theorie der Schuleinrichtung und die Theorie des Lehrplans, die doch die notwendigen Voraussetzungen des Lehrverfahrens bilden, bisher so wenig bearbeitet worden sind?

erſt ſeine Berechtigung bewähren ſollte, ſah er ſich gerade in den Schulen, wo dieſe Aufgabe am ſchwierigſten war, das benötigte Hülfsmittel vorenthalten. Daß ein Irrtum von ſolcher Art auch weitere Irrungen zur Folge und zur Seite haben wird, läßt ſich ſchon im voraus vermuten. In Verfolg unſerer Betrachtung werden wir ihrer nur zu viele kennen lernen.*)

Hinterher haben die Schulbehörden jene Lücke in den „Allg. Beſtimmungen“ bekanntlich dadurch zuzuſtopfen verſucht, daß ſie auf das Mittel der alten Regulative zurückgriffen, nämlich die einklaſſigen Schulen an die realiſtiſchen Stücke des Leſebuches verwieſen. Als wenn das ein Erſatz für das verweigerte beſondere Real-Lehrbuch wäre! — Wenn Franklin einmal fordert, ein echter Yankee-Pionier des Urwaldes müſſe mit dem Bohrer meißeln und mit dem Beil ſägen können, ſo hat er damit doch nicht ſagen wollen, daß ein Bohrer der beſte Meißel und das Beil die richtige Säge ſei. Das ſog. „Leſebuch“ iſt eine Muſterſammlung (Anthologie) aus der freien, d. i. nichtfachwiſſenſchaftlichen Nationallitteratur, ſonach ein Lehrmittel für den Sprachunterricht. Wohl kann dasſelbe auch den ſachunterrichtlichen Fächern nebenbei manchen dankenswerten Hülfsdienſt leiſten und zwar dem Religionsunterricht nicht minder als dem Sprachunterricht; aber um deswillen können dieſe Fächer nicht auf ihr eigentümliches Lehrbuch verzichten, und zwar der Realunterricht ſo wenig als der Religionsunterricht. So wird man ſchon a priori urteilen müſſen.

---

*) Wer ſich klar vergegenwärtigt, warum in jedem ſachunterrichtlichen Fache ein beſonderes Lehrbuch nötig iſt, und dann weiter überlegt, wie ſich das Selbſtlernen der Schüler zweckmäßig leiten und voll ausnutzen laſſe: dem muß meines Erachtens bald einleuchten, daß zu dieſem Zwecke dem darſtellenden Lehr- und Lernbuche auch ein Frageheft zur Seite treten ſollte. (Vgl. das methodiſche Begleitwort zu meinem „Enchiridion der bibliſchen Geſchichte“ und das Vorwort zum „Repetitorium des Realunterrichts“.) Mögen die Lehrer an bloß einſtufigen Klaſſen das Bedürfnis der ſachunterrichtlichen Frageheſte überſehen oder vielleicht auch nicht fühlen, da ſie für das mündliche Lehrwort einen größeren Spielraum haben; die Lehrer an mehrſtufigen Klaſſen können es nicht wohl überſehen, — falls ſie, wie geſagt, zu überlegen anfangen, wie ſie die ohnehin gebotenen ſtillen Beſchäftigungen und das häusliche Selbſtlernen richtig leiten wollen. Wenn einmal die offizielle Didaktik der Schulbehörden und Seminare ſo weit fortgeſchritten ſein wird, daß ſie die Berechtigung des Realunterrichts in allen Schulen, ohne Ausnahme, wirklich eingeſehen hat, d. i. aus der Theorie des Lehrplans heraus überzeugend zu beweiſen verſteht, — worin dann auch die weitere Einſicht einbegriffen iſt, daß alle Schulen, und die einklaſſigen erſt recht, ein beſonderes Real-Lehrbuch bedürfen: dann wird man, wie ich nicht zweifle, bald allerſeits anerkennen, daß in allen mehrſtufigen Klaſſen die ſachunterrichtlichen Frageheſte jedenfalls zweckmäßig, in den einklaſſigen Schulen aber geradezu unentbehrlich ſind.

Sieht man ſpecieller zu, ſo ergiebt ſich, daß die realiſtiſchen Stücke des belletriſtiſchen Leſebuches keiner einzigen der Anforderungen entſprechen, die an ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch gemacht werden müſſen. Erſtlich bilden dieſe Leſeſtücke in ihrer Geſamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realiſtiſchen Lehrplans), da ſie eben nach ſprachlichen Geſichtspunkten — zur Vorführung der verſchiedenen Darſtellungsformen — ausgewählt ſind. Zum andern iſt das einzelne Leſeſtück in der Regel inhaltlich nicht einfach genug, zu ſehr mit ſchildernden oder anderen dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realiſtiſches Lernmittel dienen ſoll. Zum dritten enthalten dieſe Leſeſtücke zu viele ſprachliche Schwierigkeiten, ſo daß das ſachliche Lernen, dem doch die Realſtunden zunächſt gewidmet ſind, vor lauter ſprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann. Die beiden letztgenannten Mängel laſſen ſich namentlich an denjenigen realiſtiſchen Darſtellungen erkennen, welche allgemein als Zierden der belletriſtiſchen Leſebücher gelten und es bei guter Auswahl auch wirklich ſind, an den ſog. „Lebens-“ oder „Charakterbildern“ (z. B. von Maſius, Grube, Wagner u. ſ. w.). Gerade ſie können am wenigſten als Muſterlektionen eines richtigen Real-Lehrbuches gelten, — wie Dieſterwegs „Rhein. Blätter“ ſchon vor ca. 25 Jahren eingehend und handgreiflich nachgewieſen haben. (Rh. Bl., 1858: „Von dem Unweſen der ſog. Lebensbilder im Unterricht“.) Kurz, ſo wenig das belletriſtiſche Leſebuch beim Religionsunterricht ein beſonderes Lehrbuch erſetzen kann, ebenſowenig kann es im Realunterricht ein ſolches erſetzen. Ein Federmeſſer iſt ein nützliches Werkzeug, aber zum Brotſchneiden taugt es nicht. „Eins für eins“, hat darum ſchon Ariſtoteles geſagt.

Wie oben erwähnt, hatten allerdings weiland auch die Regulative beſtimmt, daß der Realunterricht ſich an das „Leſebuch“ anſchließen ſolle. Allein dort ſollten ja die Realien keinen ſelbſtändigen Lehrgegenſtand bilden, d. i. keine beſonderen Stunden beanſpruchen. Das eben wollte die Formel „Anſchluß an das Leſebuch“ konſtatieren, indem ſie ſagte: das realiſtiſche Lernen ſolle ſo viel als thunlich im Sprachunterricht mit beſorgt werden; oder genauer ausgedrückt: da im ſprachlichen Leſebuche auch realiſtiſche Stücke enthalten ſeien, ſo würden bei der ſprachunterrichtlichen Behandlung derſelben die Schüler ohne Mühe manche realiſtiſche Kenntniſſe mit aufleſen können. Beſtimmte Leiſtungen im realiſtiſchen Lernen wurden demgemäß auch nicht gefordert. Jene Formel hat ſomit in den Regulativen einen ganz anderen Sinn, als ſie auf dem Boden der „Allg. Beſtimmungen“ haben kann. Die Regulative ſind dabei mit ſich ſelbſt einig; die „Allg. Beſtimmungen“ hingegen geraten dadurch mit ſich ſelbſt

in Widerſpruch, da die Selbſtändigkeit des Realunterrichts, welche vorher ſtatuiert iſt, hinterher faktiſch wieder verneint wird.

Es iſt aber noch ein anderer Umſtand im Spiele, wodurch jene Formel bei den Regulativen einen beſſeren Sinn erhält als jetzt auf dem Boden der „Allg. Beſtimmungen“. Er liegt in der Verſchiedenheit des damaligen und des heutigen *Leſebuches*. Zur Zeit der Regulative trug das ſog. „Leſebuch“ noch mehr oder weniger jenen Charakter an ſich, mit dem es zur Zeit der Philanthropen auf die Welt gekommen war; einerſeits wollte es eine Anthologie aus der ſchönſprachlichen Litteratur, alſo inſoweit ein ſprachliches Leſebuch ſein; andrerſeits aber ſollte es auch ſog. „gemeinnützige Kenntniſſe“ verbreiten helfen und enthielt um deswillen auch eine Anzahl realiſtiſcher Leſeſtücke. Dieſe letzteren konnten nicht nur inhaltlich planmäßig ausgewählt, ſondern auch zur Erleichterung des Sachlernens ſprachlich beſonders bearbeitet d. h. von allen ſprachlichen Schwierigkeiten gereinigt ſein, ſo daß der Inhalt ſich in einfacher, leicht verſtändlicher Faſſung darſtellte. Bei dieſer Form der realiſtiſchen Leſeſtücke war es alſo den Schülern nicht bloß möglich, ſondern auch erleichtert, ſich nebenbei einige realiſtiſche Kenntniſſe zu erwerben, wenn auch nicht ex professo auf dieſen Zweck hingearbeitet wurde. Während nun dieſes alte ſog. Leſebuch eigentlich ein *Doppelbuch* war, nämlich einerſeits eine ſchönſprachliche Muſterſammlung und andrerſeits eine Art Real-Lehrbuch, ſo hat dagegen das „Leſebuch“ der „Allg. Beſtimmungen“ einen weſentlich anderen Charakter. Hier ſoll dasſelbe — wie auch an ſich ganz richtig iſt — lediglich eine Anthologie der ſchönſprachlichen Litteratur, alſo ein Leſebuch im Dienſte des *Sprachunterrichts* ſein. Demgemäß wird ausdrücklich gefordert, „daß die Leſeſtücke nicht eigene Bearbeitungen der Herausgeber, ſondern Proben aus den beſten populären Darſtellungen der Meiſter auf dieſem Gebiete ſeien.“ Da nun die ſog. realiſtiſchen Stücke, die ſich darunter befinden, ausſchließlich nach ſprachlichen Geſichtspunkten ausgewählt ſind (als Repräſentanten von Beſchreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Beweisführungen u. ſ. w.), mithin, ſofern ein realiſtiſches Lernen bezweckt wird, die oben bezeichneten drei Mängel an ſich tragen: ſo können die Schüler offenbar nicht ſo viel Realkenntniſſe daraus gewinnen, als es beim Leſebuche der Regulative der Fall war. Auf dem Boden der „Allg. Beſtimmungen“ erhält daher die Formel „Anſchluß des Realunterrichts an das Leſebuch“ aus einem neuen Grunde einen übleren Sinn als ſie bei den Regulativen hatte, und obendrein in zwiefacher Weiſe. Einmal, weil das jetzige belletriſtiſche Leſebuch für das realiſtiſche Lernen entſchieden *ungeeigneter* iſt als das frühere. Sodann, weil die „Allg. Beſtimmungen“ nun an einem zweiten Punkte mit ſich ſelbſt

in Widerſpruch geraten, — nämlich mit ihrem eigenen beſſeren Begriffe vom Leſebuch, da dasſelbe ausdrücklich für eine ſprachunterrichtliche Muſterſammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklaſſigen Schulen zugleich als Real-Lehrbuch dienen ſoll. Daß überdies dadurch der richtige Begriff des Leſebuches leicht wieder in ſeine alte Verwirrung zurückfallen könnte, wollen wir nicht einmal rechnen.

Unſere zweite Theſe hat alſo recht: ein ſelbſtändiger Realunterricht erfordert ein beſonderes, ſachlich und methodiſch wohlberechnetes Lehrbuch und zwar, wie ich ohne weitere Begründung hinzufüge, auf allen Stufen — ſobald die Schüler genügend leſen können oder (mit andern Worten): ſobald der ſog. „Anſchauungsunterricht“ den Charakter eines planmäßigen Realunterrichts annimmt.

Die jetzt folgende Schlußtheſe hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie iſt es, die den eigentlichen Reformgedanken ausſpricht. Er lautet:

Dritte Forderung: Die Darſtellung muß **anſchaulich-ausführlich** und **leicht verſtändlich** ſein.

„Ausführlich“ will heißen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiariſcher (auszugartiger) ſog. Leitfaden ſein. „Leicht verſtändlich“ will ſagen: die Darſtellung muß einfach und von allen ſprachlichen Schwierigkeiten gereinigt ſein.

Warum ausführlich?

Einen indirekten Beweis bietet die längſt anerkannte Praxis in dem andern Zweige des Sachunterrichts: das bibliſche Hiſtorienbuch. Dasſelbe enthält nicht einen kurzen, trockenen Auszug aus der bibliſchen Geſchichte, ſondern lebensvolle, d. i. anſchaulich-ausführliche Erzählungen. Wäre nun im Realunterricht ein kompendiariſcher Leitfaden das richtige, ſo müßte auch in der bibliſchen Geſchichte ein ſolcher Leitfaden das richtige ſein. Das hat aber bisher noch niemand behauptet.

Der direkte Beweis ergiebt ſich aus dem Begriffe der Bildung, hier der Sachbildung, von der die realiſtiſche ein Teil iſt. Dieſer Begriff ſchließt (nach der intellektuellen Seite) ein dreifaches Können in ſich und fordert darum auch ein dreifaches Lernen:

a) das Kennenlernen dieſes Stoffes (Kenntniſſe),

b) das Denkenlernen an dieſem Stoffe,

c) das Redenlernen an dieſem Stoffe.

Wer nun dieſen dritten Beſtandteil der Sachbildung — das ſachgemäße Redenkönnen, was eben nur an und mit der Sache gelernt werden kann — anerkennt, der wird bald zu der Einſicht kommen, daß ein

kompendiariſcher Leitfaden das nicht zu leiſten vermag. Denn das beſte, das wirkſamſte Mittel zum Redenlernen iſt das Leſen, — („das beſte Sprachbuch iſt ein Lieblingsbuch", Jean Paul); ſoll aber im Sachunterricht auch geleſen werden und zwar mit Luſt geleſen werden, in der Schule und zu Hauſe: dann dürfen die Darſtellungen des Lehrbuches nicht auszugartig dürr, nicht langweilig ſein, ſondern lebensvoll, anſchaulich, mithin ausführlich. Mit andern Worten: das Realbuch muß im naturkundlichen wie im humaniſtiſchen Teile ſeinem Hauptinhalte nach eine Art Leſebuch ſein.*) — Ich ſage „dem Hauptinhalte nach"; in der politiſchen Geographie, welche möglichſt an den Geſchichtsunterricht anſchließt, werden teilweiſe notizartige Angaben ausreichen; nur müſſen daneben auch etliche zuſammenhängende Darſtellungen geboten werden, damit der Schüler zugleich die ſachgemäße Redeweiſe kennen lernen kann. Ebenſo werden im naturkundlichen und humaniſtiſchen Teile etliche ſchematiſche Überſichten am Platze ſein.

Steht einmal feſt, daß zu jedem ſachlichen Lernen auch das Redenlernen an dieſer Sache gehört; ſteht ferner feſt, daß zu dieſem Zwecke die betreffenden Lektionen auch geleſen werden müſſen: dann giebt ſich noch ein neuer Grund für die bezeichnete Form des Lehrbuches zu erkennen.

Bekanntlich iſt das ſichere Einprägen des Stoffes ein ebenſo wichtiges Stück der Lehraufgabe, als das anſchauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. Soviel immer möglich, muß daher der Lehrer ſelber das Einprägen beſorgen — in der Schule, auf konverſatoriſchem Wege, da dieſe Weiſe des Repetierens weniger monoton zu ſein braucht und überhaupt mehrfache Vorzüge beſitzt. Ich ſage: „ſo viel als möglich" — ſoviel er Zeit hat, und in dieſer Beſchränkung wird die Regel ebenſogut für die mehrſtufigen Klaſſen gelten können, als für die einſtufigen. Steht nun, wie wir annahmen, feſt, daß jede ſachunterrichtliche Lektion auch geleſen werden ſoll, ſo bietet dieſes Leſen zugleich eine Hülfe im ſachlichen Einprägen. Dieſe Hülfe iſt in der That höchſt ſchätzens-

*) Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogiſchen Sprache, ſo würde man den Namen „Leſebuch" — falls er überhaupt gebraucht werden ſoll — nicht ausſchließlich an ein einziges, an ein ſprachunterrichtliches Buch vergeben haben. Innerhalb der Altersſtufen, welche die Volksſchule umfaßt, ſollten die ſachunterrichtlichen Lehrbücher alleſamt ebenſogut „Leſebuch" heißen dürfen und demgemäß gebraucht werden, wie die belletriſtiſche Anthologie ſo heißt und gebraucht wird. Der Prov.-Schulrat Otto Schulz (der Begründer des Brandenburger Schulblattes) nannte darum ſein bibliſches Hiſtorienbuch mit Recht und gutem Bedacht: „bibliſches Leſebuch".

wert, in dreifacher Beziehung. Zum erſten fällt ſie dem Lehrer gratis zu, da das Leſen, weil es von der Sprachbildung gefordert wird, ohnehin geſchehen muß. Es werden gleichſam mit einem Feuer zwei Töpfe gekocht. Zum andern iſt dieſes Wiederholen, weil die ausführliche Darſtellung den Stoff in allen Einzelnheiten vorführt, ſo genau und umfaſſend als möglich. Der dritte Vorteil liegt etwas verſteckter, verdient aber nicht minder geſchätzt zu werden. Um auf ihn aufmerkſam zu werden, muß man ſich erinnern, daß dem Repetieren als ſolchem, weil dem Stoffe dann der Reiz der Neuheit fehlt, notwendig mehr oder weniger Langweile anhaftet. Sollen nun die Schüler doch munter bei der Sache ſein, ſo erwächſt daraus für den Lehrer die nicht leichte Aufgabe, das Langweilige ſo viel als thunlich wegzuſchaffen. Dafür giebt's mancherlei Mittel — die man bei der Pſychologie erfragen muß. Eins derſelben beſteht darin, das Repetieren ſo einzurichten, daß es ſich nicht als ſolches kenntlich macht, ſondern wie ein Neulernen erſcheint. Das iſt's gerade, was die ſog. „immanente" Repetition, wie ſie z. B. beim Rechnen fort und fort zur Anwendung kommt, vor der expreſſen voraus hat, daß ihr dieſer Vorteil von ſelbſt zufällt. Auch in unſerm Falle, beim Leſen der ſachunterrichtlichen Lektionen, tritt dieſes günſtige Moment ohne Zuthun des Lehrers mit auf. Denn wenn vorher die wichtigſten Daten und ihre Reihenfolge auf mündlichem (konverſatoriſchem) Wege wiederholt und gut eingeprägt ſind, und nun die Lektion geleſen werden ſoll, ſo ſehen die Schüler darin nur eine neue Übung — was es auch in der That iſt; und da ihnen um dieſes Neuen willen nicht zum Bewußtſein kommt, daß dabei ein Repetieren ſtattfindet, ſo wird damit das ſonſt unvermeidliche Gefühl der Langweile fern gehalten.

Man könnte denken, es ſeien doch eigentlich bloß die mehrſtufigen Klaſſen, welche beſondere Urſache hätten, ſich über dieſe Hülfe im ſachlichen Einprägen zu freuen, da ja in der einſtufigen Klaſſe der Lehrer Zeit genug habe, auf konverſatoriſchem Wege den Stoff einzuprägen. Sehen wir genauer zu, wie es ſich verhält. Allerdings ſind die Lehrer der einſtufigen Klaſſen hinſichtlich des Einprägens günſtiger geſtellt, und ſie haben ſomit auch die Pflicht, dieſen Vorteil möglichſt auszunutzen. Handelte es ſich daher bloß um das ſachliche Einprägen, ſo würden dieſe Klaſſen vielleicht mit einem konpendiariſchen Leitfaden ausreichen. Da dieſelben aber um der Sprachbildung willen — nämlich behufs des Redenlernens und des Leſenlernens — die ſachunterrichtlichen Lektionen doch leſen müſſen, wozu denn eben ausführliche Darſtellungen erforderlich ſind: ſo werden ſie die dadurch geleiſtete Hülfe beim Einprägen, weil ſie ihnen gratis zufällt, ebenfalls nur willkommen heißen können, wenn ſie derſelben auch nicht ſo

bedürftig ſind wie die mehrſtufigen Klaſſen. Wollten jedoch die einſtufigen Klaſſen ſich mit dem üblichen kompendiariſchen Leitfaden begnügen, mithin auf das Leſen der realiſtiſchen Lektionen verzichten, während die mehrſtufigen Klaſſen ein Real-Leſebuch beſäßen und dasſelbe in der angegebenen Weiſe redlich benutzten: ſo iſt mir nicht zweifelhaft, daß jene nicht bloß in der Leſefertigkeit, ſondern auch in der Sprachbildung überhaupt hinter dieſen merklich zurückbleiben würden. Was dann das realiſtiſche Lernen betrifft, ſo iſt nicht abzuſehen, was ſie durch den kompendiariſchen Leitfaden gewinnen wollen, was ſie nicht auch durch ein ausführliches Lehrbuch erreichen könnten.

Dabei iſt noch eins zu bedenken. Bekanntlich verleitet die verſchrumpfte Geſtalt des kompendiariſchen Leitfadens leicht dazu, ſich über das darin enthaltene Stoffquantum arg zu täuſchen, d. h. das Maß des Lehrmaterials zu hoch zu greifen. Wie nun, wenn den einſtufigen Klaſſen ihre günſtigere Stellung zuſamt dem ſcheinbar knappen Leitfaden zum Fallſtricke wird? Wo das geſchieht, da iſt gewiß, daß ſie auch im ſachlichen Lernen, ſofern nach wirklicher Bildung gefragt wird, hinter den mehrſtufigen Klaſſen zurückbleiben, falls dieſe ein ausführliches Real-Lehrbuch gebrauchen; denn da dieſes Lehrbuch ſie verpflichtet, die realiſtiſchen Lektionen auch leſen zu laſſen, ſo haben ſie darin gegen jene Verirrung des Stoffübermaßes einen ſtarken Schutz. Alles wohl erwogen, werden daher auch die einſtufigen Klaſſen Urſache genug finden, in ihrem eigenen Intereſſe das ausführliche Real-Lehrbuch freudig zu begrüßen.

Ein paar Zuſätze — wider etwaige Mißverſtändniſſe.

Erſtlich: die geforderten ausführlichen Darſtellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leiſten hat, nicht das geringſte mindern, — wie ja auch das bibliſche Hiſtorienbuch nicht ſagen will, der Lehrer dürfe etwas von ſeiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieſelben wie bei einem kompendiariſchen Leitfaden. Der Unterſchied liegt vielmehr in einem Plus der Durcharbeitungsoperationen, nämlich darin, daß jede Lektion auch rite geleſen werden ſoll — zunächſt in der Schule und ſodann wiederholungsweiſe zu Hauſe. Das Buch ſoll demnach einen Dienſt thun, den das mündliche Lehrwort überhaupt nicht leiſten kann.*)

*) Ein paarmal iſt mir in einem Schulblatte der Einwand begegnet: bei ausführlichen Real-Lehrbüchern könnten bequeme Lehrer ſich verleiten laſſen, das mündliche Lehrwort thunlichſt zu ſparen und dafür die realiſtiſchen Lektionen den Schülern zum Auswendiglernen aufzugeben — wie dies an jenen Stellen dem Vernehmen nach auch mit dem bibliſchen Hiſtorienbuche geſchehe. Da dieſer Einwand nicht beſtreitet, daß die bezeichnete Form der Real-Lehrbücher principiell die richtige

Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich an das sog. „Lesebuch" anschließen sollte. Die Regulative wollten keinen selbständigen Realunterricht und demgemäß auch kein besonderes Real-Lehrbuch; diese Zweige des Sachunterrichts waren im Sprachunterricht einquartiert, d. h. aus dem realistischen Gebiete brauchte nur so viel gelernt zu werden, als bei der sprachunterrichtlichen Behandlung der realistischen Lesestücke von selbst haften blieb. Meine Forderung setzt dagegen (nach These 1) selbständige Real-Lehrstunden voraus und eben darum (nach These 2) ein besonderes Real-Lehrbuch. Der Unterschied zwischen diesem Standpunkte und dem der Regulative ist somit so groß, daß er nicht größer sein kann.

Drittens sei noch daran erinnert, daß die obige Forderung, obwohl sie an und für sich mit der Frage vom Quantum des Lehrstoffes nichts zu thun hat, doch indirekt einen Einfluß auf die Feststellung desselben ausübt. Da nämlich die geforderte Form des Realbuches auf eine vermehrte Verarbeitung und Verwertung des Lehrmaterials zielt — vermittelst des Lesens — so muß sie notwendig eine größere Vereinfachung desselben zur Folge haben. Ich würde es nicht für nötig gehalten haben, diesen Punkt ausdrücklich zu konstatieren, wenn nicht ein Vorkommnis daran gemahnt hätte. Von einem Schuloberen soll gelegentlich wider die ausführlichen Realbücher geltend gemacht worden sein: da sie weit dicker wären als die kompendiarischen Leitfäden, so würden sie das Lehrstoffübermaß begünstigen. Einer so ausgesuchten Oberflächlichkeit gegenüber ist es offenbar rätlich, auf wichtige Punkte zweimal den Finger zu legen.

Überblicken wir zum Schluß die drei Thesen:

1. der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein — in allen Schulen, von unten auf;
2. der Realunterricht erfordert ein besonderes Lehrbuch — in allen Schulen, von unten auf;
3. die Darstellung in diesem Buche muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein.

---

ist, so frage ich einfach: Sollen die fleißigen Lehrer darum auf das zweckmäßigere Lehrbuch verzichten, weil bequeme Lehrer dasselbe möglicherweise mißbrauchen? Übrigens müßten dann die kompendiarischen Leitfäden ebenfalls verboten werden, da ja jene Lehrer auch diese Bücher zum Auswendiglernen aufgeben können.

Die erſte Forderung iſt in den „Allg. Beſtimmungen“ anerkannt und wird nur noch von den Anhängern der Regulative beſtritten.

Die zweite geht ſchon teilweiſe über die „Allg. Beſtimmungen“ hinaus, da dieſelben nur den mehrklaſſigen Schulen ein beſonderes Real-Lehrbuch geſtatten.

Die dritte ſpricht unſere eigentlichen Reformgedanken aus.

II.

Die Reform im Sprachunterricht.

Um den Leſer möglichſt mit eigenen Augen ſehen und urteilen zu laſſen, ſoll unſere Unterſuchung bedachtſam Schritt vor Schritt vorrücken und zunächſt an einen Nebenfehler des üblichen Sprachunterrichts anknüpfen. Der Grund- und Hauptfehler, von dem jener nur ein Symptom iſt, wird ſich dann im Verfolg deſto deutlicher zu erkennen geben.

Bis zu Anfang der vierziger Jahre dieſes Jahrhunderts ſpielten beim Sprachunterricht die *Grammatik* und die *grammatiſchen Übungen* die Hauptrolle. Das Leſen im ſog. Leſebuche ging wie etwas Apartes nebenher; zwar wurde es mit Fleiß betrieben, allein es war eben ein bloßes Leſen, bei dem nur die allernötigſten ſachlichen und ſprachlichen Erläuterungen vorkamen. Hier lag ein doppelter Fehler vor: einmal der, daß der Sprachunterricht nicht als ein *einheitliches* Fach gefaßt wurde, und ſodann die Überwucherung des Formaliſtiſchen, der *Grammatik*. Der letztere Fehler ſtammte eigentlich aus den höheren Schulen; man meinte, in der deutſchen Grammatik einigermaßen einen Erſatz für den fremdſprachlichen Unterricht zu haben; zum Teil wirkte dabei auch eine Art Wunderglaube an die zauberhafte Bildungskraft der Grammatik mit. Lehrer und Schüler quälten ſich an der trockenen Sprachlehre und ihren noch trockeneren Übungen redlich ab, — obgleich vielfach mit dem Gefühl, daß man doch wohl nicht ſo ganz auf dem richtigen Wege ſei. Da wirkte es bei allen Verſtändigen wie ein erlöſendes Wort, als Männer wie Mager, Kellner, Hülsmann, Wackernagel, Otto u. ſ. w. ausſprachen: das *Leſebuch* muß den Mittelpunkt des deutſchen Sprachunterrichts bilden. Man ſchaute ſich gegenſeitig an und ſagte: Warum haben wir das doch nicht früher ſehen können? Es iſt ja ſonnenklar: wie die andern Künſte (Muſik, Malerei u. ſ. w.) nicht durch Theoretiſieren erlernt werden können, ſondern durch Übung an Muſtern, und wie religiöſes Leben nicht gepflanzt werden kann durch Dogmatiſieren, ſondern durch ſinnige Betrachtung religiöſer Charakterbilder, ſo kann auch eine geſunde Sprachbildung nur an der muſtergültigen Litteratur großgezogen werden.

Die „Regulative“ nahmen im Sprachunterricht dieſen Fortſchritt auf — NB. ſoweit er damals verſtanden wurde — und ſuchten denſelben in die Schulen einzuführen. Darin haben ſie ein unleugbares Verdienſt. Die neue Parole, daß das Leſebuch den Mittelpunkt des ſprachlichen Lernens bilden (und der Sprachunterricht als ein einheitliches Fach gefaßt werden) müſſe, drang auch ihrem Wortlaute nach überall durch. Daneben aber blieb doch unter den Schulmännern eine Meinungsverſchiedenheit beſtehen, nämlich über die Frage, ob außer der Durcharbeitung des Leſebuches noch ein ſelbſtändiger Lehrgang der Grammatik wünſchenswert ſei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne beſondere Lehrſtunden gelernt werden könne, hinreiche. Über dieſen Punkt iſt dann ſeit jener Zeit unausgeſetzt debattiert worden bis auf den heutigen Tag, ohne daß eine leidliche Verſtändigung erzielt werden konnte.

Die Regulative hatten ſich für ein Minimum entſchieden und darum ſelbſtändige Grammatikſtunden abgewieſen. Die Gegenanſicht war aber nicht von innen heraus, durch Gründe, überwunden — denn dazu fehlte den Regulativ-Didaktikern das Zeug — ſondern nur äußerlich, per Kommando, zurückgedrängt. Die Geſetzgebung hatte ſich zu früh in die innere Entwicklung der Methodik eingemiſcht. Nach dem Geſetze der Pendelſchwingung konnte daher ein Rückſchlag nicht ausbleiben.

Er kam denn auch — mit den „Allg. Beſtimmungen“. Ihre Forderungen in der Grammatik lauten zwar, wenn man ſie verſtändig auslegt, ziemlich maßvoll. Da aber der Wortlaut dehnbar iſt, und überdies für die Oberſtufe mehrklaſſiger Schulen ſelbſtändige Grammatikſtunden angeſetzt ſind: ſo hatten die Unterbehörden und Lehrer freie Hand, in den dehnbaren Sack ein recht anſehnliches Quantum grammatiſchen Stoffes hineinzuſtopfen, wenn ſie das gelüſtete. Es ſcheint auch in der That nicht wenige Schulräte und Schulinſpektoren gelüſtet zu haben. In manchen Gegenden ſahen ſich die Schulen durch die Regierungsinſtruktionen dergeſtalt mit grammatiſchen Anforderungen überſchüttet, daß den Lehrern, ſofern ſie nicht allzuſehr in die Grammatik verliebt waren, angſt und bange werden mußte. (Vgl. z. B. die „Lehrpläne“ der Kgl. Reg. zu Düſſeldorf vom Jahre 1873.) Auch ſtrömte wieder eine Menge grammatiſcher Leitfäden auf den Büchermarkt. Kurz, es ſah aus, wie wenn für eine aufgeſtauete Flut auf einmal die Schleuſen geöffnet worden wären.

Unbeſtreitbar ſind ſolche ſtarke Schwankungen in der Unterrichtsgeſetzgebung verkehrt und ſchädlich, ja geradezu unnatürlich. Ein Leib, deſſen Kopf am Schwindel leidet, iſt übel beraten. „Kopf kalt, Füße warm,“ ſagt darum das Sprichwort. Je weiter in der Schulwelt die Anſichten über irgend ein Lehrfach noch auseinandergehen, deſto vor-

sichtiger muß der Unterrichtsgesetzgeber eingreifen. — Doch sehen wir zu, wie es seit 1872 im Sprachunterricht weiter gegangen ist.

Soviel jetzt in der Grammatik mehr geleistet werden sollte als unter den Regulativen, um ebensoviel mußten die Leistungen im Lesen zurückbleiben. Überdies sah sich das Lesen noch dadurch beeinträchtigt, daß der Sprachunterricht einige Stunden an den Realunterricht abtreten mußte.*) Seit mehreren Jahren wird denn auch in den Kreisen der Schulinspektoren immer lauter geklagt, daß die Leistungen im Lesen gegen früher zurückgegangen seien. Voraussichtlich wird daher in nicht allzulanger Zeit ein abermaliger Umschlag in der Unterrichtsgesetzgebung eintreten, — wenn auch nicht mit großem Geräusch von der Centralstelle aus, sondern still und stückweise, allmählich, durch Reskripte der Unterbehörden. Wie mag er ausfallen? Das kann uns eine andere Thatsache zeigen. Die Klagen der Schulrevisoren über den Rückgang im Lesen richten sich fast ausnahmslos anklagend nicht wider die Grammatik, sondern wider die Realien. Bei der zu erwartenden Änderung der Lehrinstruktionen wird demnach vornehmlich der Realunterricht eine Beschränkung erfahren, dagegen die Grammatik gar nicht oder nur unbedeutend. Im Lichte der Schulgeschichte betrachtet, heißt das: für den nicht ausgetragenen Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien muß der unschuldige Realunterricht die Unkosten bezahlen.

So werden wir also durch die gefährdete Stellung der Realien gemahnt, den Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien scharf ins Auge zu fassen. Woran mag es nun liegen, daß diese Parteien trotz alles Debattierens sich bis jetzt über ihre Streitfrage (Quantum der Grammatik) nicht haben verständigen können? Denkt man daran, daß dieses Debattieren schon über vierzig Jahre gedauert hat, und bereits eine ganze Lehrergeneration darüber hingegangen ist, so drängt sich die Vermutung auf, daß hier ein geheimes Hindernis im Spiele sein müsse, ein Irrtum oder ihrer mehrere, woran beide Teile leiden. So ist es in der That.

Jede Partei hat nämlich von dem Princip, was sie in diesem Streithandel betont — die eine die Litteratur (Lesebuch), die andere die Sprachlehre — nur die Halbscheid erfaßt, was aber die Gegenpartei ebenfalls

*) Der Leser wolle nicht übersehen, daß diese Maßregel nur da und deshalb eine Beeinträchtigung des Lesenlernens zur Folge hat, wo und weil das Real-Lehrbuch ein kompendiarischer Leitfaden ist. Bei Realbüchern mit ausführlichen Darstellungen, wo dann jede Lektion auch gelesen werden muß, würde das Lesen wie der Sprachunterricht überhaupt keine Schädigung erleiden, mithin jene Maßregel ganz gerechtfertigt sein.

nicht weiß. So weiland, ſo noch heute. Jede Partei hat eben in den langen vierzig Jahren nichts hinzugelernt; — ich meine aber nicht etwas, was ſie von dem Gegenpart hätte lernen können, ſondern was ſie vermöge ihres eigenen Princips hätte finden müſſen. Wir haben es alſo mit zwei Irrtümern zu thun, wollen aber um der Billigkeit willen jeder Partei nur denjenigen Irrtum anrechnen, der ihr zunächſt vor den Füßen lag.

Worin beſteht nun das jeder Parteianſicht anhaftende Manko? Beginnen wir mit der Grammatikpartei.

Die Grammatiſten haben überſehen, daß zur Sprachlehre außer der Grammatik auch die Onomatik (die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen) gehört, — ja, daß dieſer Teil der Sprachlehre für das Sprachverſtändnis wie für die Bildung überhaupt, weit fruchtbarer iſt als die Grammatik, zumal in der Volksſchule.*) In manchen ſprachunterrichtlichen Leitfäden iſt allerdings auch die Onomatik einigermaßen herangezogen; allein die „Allg. Beſtimmungen" und die Regierungsinſtruktionen (z. B. die ſehr ausführlichen der Kgl. Reg. zu Düſſeldorf), welche die offizielle Vertretung der grammatiſchen Partei bilden, erwähnen den onomatiſchen Teil der Sprachlehre auch nicht mit einer Silbe. Hätten dagegen die Grammatiſten im Verlaufe der Zeit erkannt, daß ſie ihr eigenes Princip bisher nur halb vertreten hatten, ſo würde dies der Verſtändigung mit der Gegenpartei in mehrfacher Weiſe förderlich geweſen ſein. Denn wenn die Grammatik die der Sprachlehre zugewieſene Stundenzahl mit ihrer Schweſter Onomatik teilen ſoll, ſo muß ſie ihren eigenen Lehrſtoff auf die Hälfte reduzieren. Damit würden dann die Grammatiſten ſich ſelber demonſtriert haben, daß die Volksſchule mit bedeutend weniger grammatiſchem Stoffe auskommen kann.

Aber noch ein zweites Einigungsmoment trägt der onomatiſche Unterricht in ſich. In der Volksſchule kann die Onomatik, wenn ſie fruchtbar ſein ſoll, nicht iſoliert betrieben werden, ſondern nur im engſten Anſchluß an die laufende Lektüre und an den geſamten übrigen Unterricht. Dies geſchieht nun zunächſt in der Weiſe, daß alle im Leſebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden un-

*) Der Name „Onomatik" (vom griechiſchen onŏma = Wort) iſt in der Schulſprache, ſoviel mir bekannt, zunächſt durch Dr. Mager in Gebrauch gekommen. Von der Grammatik unterſcheidet ſich die Onomatik ſehr ſcharf dadurch, daß dort der Blick auf das äußere, auf die ſprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen ſich richtet.

bekannten Wörter und Redefiguren kurz erklärt werden, — sei es mit Hülfe ſtammverwandter oder ſynonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt ſind, oder durch Umſchreibung. Wie man ſieht, iſt das ſo weit nichts anderes, als was der Leſebuch- und der geſamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einſichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müſſen. In der That, ſo weit haben bisher ſchon beide Parteien onomatiſchen Unterricht erteilt, wenn derſelbe auch nicht mit dieſem Namen bezeichnet wurde. Freilich muß noch etwas hinzukommen. Es iſt, kurz geſagt, dies. Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie ſie vorkommen, nach geſchehener Erklärung ſofort vom Lehrer an die Wandtafel geſchrieben (ohne Erklärung); ſo die ganze Woche hindurch. Am Schluſſe der Woche, in der Onomatikſtunde, werden ſie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verſtändnis aufgefriſcht iſt, mit den Erklärungen in ein ſachlich-ſprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hauſe feſt eingeprägt. Wird das verſäumt, ſo iſt das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in ſeinen Faden zu machen, oder ſchulmäßig geſprochen: als wenn über dem Docieren das Memorieren verſäumt wird. Aus demſelben Grunde muß deshalb alle 4—6 Wochen auch eine umfaſſendere Repetition ſtattfinden, wenigſtens bei den ſchwächeren. (Vgl. die oben erwähnten Abhandlungen „Über den naturkundlichen Unterricht", Ev. Schulbl. 1872, II. Artikel S. 172. Geſ. Schr. IV. S. 58 ff.) Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit geweſen wäre, einen ſolchen onomatiſchen Unterricht in Vorſchlag gebracht, ſo würde die Litteraturpartei, wofern ſie ihr eigenes Princip verſtand, freudig haben zuſtimmen müſſen, da dieſer neue Lehrzweig offenſichtlich einem Bedürfniſſe der Lektüre wie des geſamten übrigen Unterrichts entgegenkommt.

Betrachten wir jetzt, wie die Leſebuch- oder Litteratur-Partei ihr eigenes Princip nicht zu Ende gedacht hat. In dieſem Verſäumnis liegt, wie ſich zeigen wird, das Haupthindernis, welches der Einigung der beiden ſprachunterrichtlichen Parteien im Wege geſtanden hat; hier liegt eben auch das Grundgebrechen des üblichen Sprachunterrichts. Was die Grammatiſten ihrerſeits verſäumt hatten — hinſichtlich der Onomatik — iſt dagegen nur Kleinigkeit.

Als die Litteratur-Partei einſtmals den trefflichen Grundſatz proklamierte, daß das Leſebuch (als Ausleſe der Nationallitteratur) die Baſis der Sprachſchulung bilden müſſe, da hat ſie überſehen, daß dieſes ſog. „Leſebuch" nur die eine, die ſchönſprachliche Hälfte der National-

litteratur vertritt; denn die andere Hälfte ſteckt anderswo, in dem Schriftentum der verſchiedenen Wiſſenſchaften, oder volksſchulmäßig geredet: in den Lehrbüchern der Religion und der humaniſtiſchen und naturkundlichen Realien. An dem belletriſtiſchen Leſebuche läßt ſich ja eine gewiſſe, auch nicht unbeträchtliche Sprachbildung gewinnen, aber nicht eine ſolche, die geſund, volkstümlich und echt praktiſch iſt; denn dazu gehört auch die ſprachliche Schulung durch die ſachunterrichtlichen Lehrbücher. (Siehe „Grundlinien ꝛc.“ S. 44 ff.) Jenes nicht unrichtige, aber nur halb verſtandene und darum höchſt einſeitig formulierte Princip der Litteratur-Partei muß demnach dahin ergänzt werden, daß es lautet:

> „Grundlage der Sprachbildung in der Volksſchule ſind das belletriſtiſche Leſebuch **und** die **ſachunterrichtlichen** Lehrbücher.“

Das iſt mein Vorſchlag zur Reform des Sprachunterrichts.

Selbſtverſtändlich ſetzt das Litteraturprincip in dieſem Vollſinne voraus, daß die ſachunterrichtlichen Lehrbücher nicht kompendiariſche, dürre Leitfäden, ſondern wirkliche Leſebücher ſind, wie dies auch das bibliſche Hiſtorienbuch von je her geweſen iſt. Was oben (sub I, 3) im Intereſſe der Sachbildung gefordert wurde, das ſehen wir hier zugleich vom Standpunkte des Sprachunterrichts verlangt. Liegt in dieſer Verdoppelung der Forderung einerſeits ein endgültig abſchließender Beweis für ihre Wahrheit, ſo andrerſeits der handgreiflichſte Beweis für ihre ungemeine Wichtigkeit, da ſie über die beiden bedeutſamſten Gruppen der Lehrfächer, alſo über mehr als zwei Drittel des geſamten Unterrichts ſich erſtreckt. Eine wichtigere methodiſche Frage als die von der Form der ſachunterrichtlichen Lehrbücher kann es ſomit nicht geben.

Hätte die Leſebuch-Partei im Verlaufe der Zeit ſo viel hinzugelernt, um einſehen zu können, daß ſie das Litteraturprincip nur halb vertrat, und hätte ſie demgemäß die bezeichnete Ergänzung des Leſeſtoffes in Anregung gebracht: ſo würde ſie nicht nur die Streitfrage mit den Grammatiſten vollends erledigt und überhaupt eine völlige Umſchmelzung der alten ſprachunterrichtlichen Parteianſichten bewirkt, ſondern obendrein auf dem Gebiete des Realunterrichts Frieden geſtiftet, nämlich ſowohl die Gegner der Realien als auch die Anhänger der Leitfäden von ihren beiderſeitigen Irrtümern bekehrt haben. Hier iſt jedoch nur vom Sprachunterricht und ſpeciell von der grammatiſchen Haderfrage zu reden. Sehen wir zu, wie es derſelben bei der Einführung des vollen Litteraturprincips ergeht.

Die Grammatik hat, wie wir oben ſahen, bereits die Hälfte ihres Lehrſtoffes opfern müſſen — kraft ihres eigenen Vollprincips, um der Onomatik Raum zu ſchaffen. Nun muß aber auch noch für den neu eintretenden ſachunterrichtlichen Leſeſtoff Platz gemacht werden. Die Leſeübungen an dieſem Stoffe werden zwar in die ſachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieſes Leſen aber dem Sprachunterricht zu gute kommt, ſo wird derſelbe zum Dank auch einen Gegendienſt zu leiſten haben, nämlich (außer dem onomatiſchen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der ſachunterrichtlichen Aufſatzübungen in ſeine Stunden übernehmen müſſen. Durch dieſes neue Zurechtrücken der verſchiedenen Zweige des Sprachunterrichts wird die Grammatik abermals einige Einſchränkung erfahren und dürfte damit ſo ziemlich auf ein bequemes Maß reduziert ſein. Die Sachlage ſelbſt erlöſt die Parteien vom Disputieren. — Von da ab tritt übrigens noch ein anderes Einigungsmoment in Wirkſamkeit, und das iſt im Grunde die Hauptkraft zur Verſtändigung der beiden Parteien. Die alte Streitfrage erhält ein ganz anderes Geſicht. Wenn nämlich der Leſeſtoff durch die Ergänzung vom Sachunterricht her zu ſeiner vollen Ausdehnung und Mannigfaltigkeit gelangt iſt; wenn ferner die mündlichen und ſchriftlichen Übungen ſich über dieſes ganze Gebiet erſtrecken; wenn endlich der ſo unentbehrliche onomatiſche Unterricht ſein Recht gefunden hat: dann erſt wird vollaus klar werden — aber dann auch gewiß — was der Grundſatz in ſeinem Vollſinne ſagen will, daß die Litteratur die Baſis des Sprachunterrichts bilden müſſe. Mit anderen Worten: man wird allerſeits einſehen, daß beim Sprachunterrichte die ſprach- und geiſtbildende Kraft vornehmlich in denjenigen Übungen liegt, welche am litterariſchen Inhalte vorgenommen werden. Iſt nun dieſe Einſicht durchgedrungen, dann kann niemand mehr den Wunſch hegen, dieſe bildenden Übungen (des Leſens, Sprechens, Aufſatzſchreibens) zu Gunſten bloß formaliſtiſcher (grammatiſcher) zu verkürzen; im Gegenteil, man wird einmütig den grammatiſchen Stoff auf das Allernotwendigſte beſchränken. Damit wird dann die alte ſprachmethodiſche Haderfrage verſchwunden ſein — wie der Nebel vor der Sonne verſchwindet.

Welche Umwandlung die übrigen Zweige des Sprachunterrichts durch die Anerkennung des vollen Litteraturprincips erfahren müſſen, kann ich hier nicht ausführen. Nur darauf ſei hingewieſen, daß dann nicht bloß das Leſen und Reden, ſondern auch die Aufſatzübungen (von unten auf) ſich über das ganze Litteraturgebiet erſtrecken werden. War ſchon das handgreiflich einſeitig, die Leſeübungen auf die belletriſtiſchen Darſtellungen zu beſchränken und demgemäß dieſes Buch allein „Leſebuch“

zu heißen, ſo iſt es doppelt einſeitig, wenn auch das Aufſatzſchreiben auf die belletriſtiſchen Stoffe beſchränkt ſein ſoll. Jener Einſeitigkeit beim Leſen ſteht eine Entſchuldigung zur Seite: ſie ſtammt aus der Zeit, wo die Volksſchule noch keinen ſelbſtändigen Realunterricht beſaß; und ob jetzt der ſelbſtändige Realunterricht eingeführt iſt, ſo liegt darin doch noch keine Mahnung zum Leſen, ſolange derſelbe keine ausführlichen Lehrbücher beſitzt. Der Einſeitigkeit bei den Aufſatzübungen fehlt dagegen jede Entſchuldigung, ſeitdem der ſelbſtändige Realunterricht im Gange iſt; denn die ſchriftlichen Übungen an dieſem Stoffe ſetzen nur einen vorausgegangenen mündlichen Unterricht voraus. — Die Frage, was für Aufſatzformen (Beſchreibungen, Erzählungen, Briefe u. ſ. w.) geübt werden ſollen, hat mit der Frage, woher der Stoff zu nehmen iſt, direkt nichts zu thun.

III.

Die Einzelvorteile der Doppelreform.

Zunächſt muß ein allgemeines Ergebnis der vorſtehenden Unterſuchungen konſtatiert werden. Ich meine, was eingangs über den logiſchen Zuſammenhang der beiden Reformen bemerkt war. Es hieß dort:

Die beiden Reformen ſind untrennbar, ſo untrennbar wie Urſache und Wirkung; ihr kauſaler Zuſammenhang iſt ſogar ein wechſelſeitiger. Wird die Reform des Realunterrichts (die anſchaulich-ausführliche Darſtellung im Real-Lehrbuch) anerkannt, ſo folgt die des Sprachunterrichts (die Ergänzung des bisherigen halben Litteraturprincips) von ſelbſt und umgekehrt: wird dieſe Reform des Sprachunterrichts anerkannt, ſo folgt die des Realunterrichts von ſelbſt. Noch mehr. Die Notwendigkeit der Reform im Realunterricht läßt ſich aus dem Bedürfnis des Sprachunterrichts beweiſen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform im Sprachunterricht läßt ſich aus dem Bedürfnis des Realunterrichts beweiſen. — Mit einem Worte: beide Reformen gehören zuſammen — wie Schloß und Schlüſſel, die bekanntlich nicht nur einander fordern, ſondern wo jeder Teil zugleich die Probe für die Richtigkeit des andern iſt.

Dieſer logiſch-ſachliche Zuſammenhang der beiden Reformen verdient vor allem feſt gemerkt zu werden. Einmal geht daraus hervor, daß ſchon der Beweis von einer Seite allein genügt, um beide Reformvorſchläge zu rechtfertigen, und ſomit der Beweis von der andern Seite eigentlich nur dazu dient, um die Kurzſichtigkeit einer Methodik, die weder das eine noch das andere Reformbedürfnis ſehen kann, deſto heller ins Licht zu ſtellen. Zum andern iſt hier an einem Beiſpiele augenfällig zu erkennen,

was für einen großen Unterſchied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein bloßer Haufen von Lehrgegenſtänden oder als ein organiſches Geglieder begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muß, ſich um eine ſolide Theorie des Lehrplans zu bekümmern.

Überblicken wir jetzt die Einzelvorteile im Sachunterricht und Sprachunterricht, welche aus den sub I und II entwickelten Reformgedanken ſich ergeben — gegenüber den mannigfachen Fehlern und Lücken, an welchen dieſe beiden wichtigſten Gruppen der Lehrfächer bisher gekrankt haben. Jene Vorteile bilden, wie ſich nachſtehend zeigt, eine ſtattliche Reihe.

A. Realunterricht (reſp. Sachunterricht überhaupt):

1. Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher — anſtatt der bisherigen ungeeigneten kompendiariſchen Leitfäden.

   Wie dieſe richtigen Lehrbücher, falls der Lehrer ſeine Schuldigkeit thut, den vollen Lernerfolg an Kenntniſſen und Bildung verbürgen, und im Leſen dazu, ſo wird dann dieſer Lernerfolg dem Realunterrichte auch zum gebührenden Kredit verhelfen, während die kompendiariſchen Leitfäden nur einen mangelhaften Lernertrag lieferten, zumal in Anſehung der Bildung und des Leſens, und dadurch dieſes Lehrfach in Mißkredit gebracht hatten.
2. Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirkſamen Schutz wider das Stoffübermaß in dieſem Fache — gegenüber der Verleitung zum Überſchreiten des rechten Maßes bei den Leitfäden.

   Ohne Zweifel hat das Stoffübermaß, wozu die Leitfäden verleiteten, ebenfalls dazu beigetragen, den Lernerfolg zu ſchmälern und dieſes Fach in Mißachtung zu bringen.
3. Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklaſſigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht — während die Leitfäden-Ära dieſen Schulen zwar einen ſelbſtändigen Realunterricht auflud, aber das ſelbſtändige Lehrbuch verſagte.

   Da ein Unterricht, dem das geeignete Lehrbuch fehlt, nur dürftige Reſultate liefern kann; da ferner eine unnötig erſchwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Reſultate verſpricht, unmöglich befriedigen kann: ſo konnte dieſe Schule den aufgetragenen Realunterricht nur als eine Laſt empfinden. Die richtigen Realbücher werden dieſe Laſt in Luſt verwandeln.

   Daß die offizielle Didaktik für die einklaſſigen Schulen keinen Rat wußte, und daß nun dort der Realunterricht nicht nur arg

verkümmert, ſondern obendrein den Lehrern zu einer drückenden Laſt gemacht iſt — ſchon das allein hätte ihr die Augen öffnen können und ſollen, daß ſie mit ihrer Leitfaden-Methode nicht auf dem rechten Wege war.

4. Der Realunterricht kann jetzt von unten auf ſchulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege ſteht, auch den unteren Stufen (nach Abſolvierung der Fibel) das geeignete Real-Lehrbuch zu ſchaffen — während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieſes Hülfsmittel entbehren mußten.

Nur dann kann der Realunterricht auf der Oberſtufe die zu wünſchenden Reſultate an Kenntniſſen und Bildung erzielen, wenn er von unten auf ſchulmäßig betrieben, mithin überall auch durch ein geeignetes Lehrbuch unterſtützt wird. Selbſtverſtändlich handelt es ſich auf den unteren Stufen nicht darum, möglichſt viele Kenntniſſe zu ſammeln, ſondern den Sinn für dieſe Objekte zu wecken und überhaupt den Geiſt zu ſchulen; was dann innerhalb dieſer Hauptzwecke ohne Beſchwerde an poſitivem Wiſſen erworben wird, das verdient allerdings auch geſchätzt zu werden.

Das bisherige Fehlen eines Realbuches auf den unteren Stufen iſt gleichfalls ein deutliches Zeugnis für die Unzulänglichkeit der Leitfaden-Methode.

B. Sprachunterricht:

5. Die litterariſche Baſis des Sprachunterrichts wird jetzt — anſtatt der bisherigen halben — eine ganze, indem ſie außer dem belletriſtiſchen Leſebuche auch die ſämtlichen ſachunterrichtlichen Lehrbücher umfaßt.

Vor allem iſt es die Leſeübung, welche dadurch einen höchſt beträchtlichen Zuwachs gewinnt; auch das Aufſatzſchreiben erweitert und vermannigfaltigt ſich; ebenſo das onomatiſche Verſtändnis.

Zu dieſer mehrfachen Steigerung des ſprachlichen Könnens tritt aber auch ein Gewinn anderer, innerlicher Art, der vielleicht noch höher zu ſchätzen iſt, als jener. Die Sprachbildung wird von ihrer belletriſtiſchen Einſeitigkeit erlöſt; ſie wird geſunder, volkstümlicher, praktiſcher. Alle klaſſiſche Belletriſtik in Ehren — allein bei dem bisherigen Halbſcheidsprincip, wonach bloß das ſchönſprachliche Leſebuch als die litterariſche Baſis der Sprachſchulung galt, ſah es faſt ſo aus, wie wenn die Volksſchüler womöglich zu Poeten oder ſchöngeiſtigen Feuilletoniſten gemacht werden ſollten.

6. Durch die Vervollständigung der litterariſchen Baſis wird auch der Begriff des ſog. Leſebuchs endlich ſeine volle Klärung finden.

Das wäre in der That eine große Wohlthat. Obwohl ſchon vor vierzig Jahren das „Leſebuch“ ganz richtig dahin definiert wurde (von Mager, Wackernagel u. ſ. w.), daß dasſelbe lediglich eine belletriſtiſche Muſterſammlung ſein müßte; und obwohl dieſe Definition ſeitdem fleißig nachgeſprochen worden iſt, auch von den Schulgeſetzgebern: ſo ſpukte nichtsdeſtoweniger in der Praxis, ſelbſt in der Schulverwaltung, noch immer jener alte unklare Begriff fort, der das ſprachliche Leſebuch für ein Doppelweſen, nämlich zugleich für ein Realbuch hielt. Dieſe Unklarheit hat ſchlimme Folgen gehabt und zwar gerade für einen Unſchuldigen, für den armen Realunterricht, der ohnehin ſchwer zu Ehren kommen kann.

Die erſte Folge iſt die geweſen, daß den einklaſſigen Schulen fort und fort das richtige Real-Lehrbuch vorenthalten und als angeblicher Erſatz dafür das gänzlich ungeeignete ſog. Leſebuch aufgenötigt wird, ſo daß nun dieſen Schulen ihr verkümmerter Realunterricht um des verkehrten Hülfsbuches willen obendrein zur Laſt werden muß. — Zum andern hat jene Unklarheit mit dazu beigetragen, daß die Unzulänglichkeit der realiſtiſchen Leitfäden ſo ſchwer zum Bewußtſein kommen wollte, weil man ſich einredete, deren Trockenheit, Magerkeit und Langweiligkeit laſſe ſich durch das daneben gebrauchte belletriſtiſche Leſebuch wieder gut machen. Hier waren es gerade die Anhänger der Leitfäden, welche — Hand in Hand mit den Anhängern der Regulative — den alten unklaren Begriff des ſog. Leſebuches fortpflanzen halfen. — Ein drittes Symptom offenbart ſich bei manchen ſonſt ganz korrekten belletriſtiſchen Leſebüchern gleichſam als letzter Reſt noch in der Einteilung des Stoffes. Dort findet ſich nämlich zuweilen die beſondere Rubrik „realiſtiſche Leſeſtücke“ oder mit ſpecialiſierter Benennung: geſchichtliche, geographiſche, naturkundliche. Daß man diskurſiv von „realiſtiſchen“ Stücken des Leſebuchs ſprechen darf (wozu dann aber z. B. auch poetiſche gehören können), iſt ſelbſtverſtändlich; allein eine andere Frage iſt, mit welchem Rechte es eine beſondere Rubrik unter dieſem Namen geben kann. Das belletriſtiſche Leſebuch läßt ſich nach zwei Geſichtspunkten einteilen: entweder nach dem Inhalte der Stücke, oder nach ihrer Darſtellungsform. Bei jenem Geſichtspunkte erhält man allerdings auch „realiſtiſche“ Leſeſtücke und dann daneben „religiöſe“ —

oder genauer (nach den drei ſachunterrichtlichen Gebieten): 1. naturkundliche, 2. humaniſtiſche, 3. religiöſe. Beim Einteilen nach der Darſtellungsform ergeben ſich zunächſt die beiden Hälften: A) Poeſie, B) Proſa; und dann dort die Unterrubriken: lyriſch, epiſch, dramatiſch, nebſt dem halbproſaiſchen didaktiſchen Genre; hier die Unterrubriken: Beſchreibungen (inkl. Erzählungen), Abhandlungen (inkl. Erklärungen z. B. in der Naturlehre, proſ. Rätſel u. ſ. w.), Reden (inkl. Proklamationen, Geſpräche, Briefe, Gebete u. ſ. w.). Beide Einteilungen würden ſich allenfalls auch verbinden laſſen — in der Weiſe, daß man erſt auf den Inhalt ſieht und dann jede der drei Hauptabteilungen (Natur, Menſchenleben, Religion) noch nach der Darſtellungsform klaſſifiziert. Welche von dieſen verſchiedenen Einteilungen die zweckmäßigere ſein mag, geht uns hier nicht an;*) aber das muß gefordert werden, daß das principium divisionis, welches einmal gewählt iſt, auch logiſch richtig durchgeführt ſei. Wenn nun in einem belletriſtiſchen Leſebuche die Rubrik „realiſtiſche" Leſeſtücke (oder ſpecialiſiert: geſchichtliche, geographiſche, naturkundliche) vorkommt, während die übrigen Stücke nach der Darſtellungsform geordnet ſind, ſo iſt das nichts anderes als logiſche Konfuſion, da dieſe Klaſſifizierung unterwegs von einem Geſichtspunkte zum andern überſpringt. Ohne Zweifel hat dabei außer der mangelhaften logiſchen Schulung auch jener alte unklare Begriff des ſog. Leſebuchs mitgewirkt, nämlich der Gedanke, daß dieſes Buch eine nähere Beziehung zum Realunterricht habe, während es in Wahrheit zu den beiden realiſtiſchen Gebieten keine nähere Beziehung hat als zu dem religiöſen. Mag ein ſolches Leſebuch ſeinem Inhalte nach ein echt belletriſtiſches, alſo ganz begriffsmäßig ſein — ſchleppt es aber in der Einteilung jene unlogiſche Rubrik nach, ſo wird durch dieſe Konfuſion doch wieder der alte unklare Gedanke befeſtigt, dieſes Buch habe eine beſondere Beziehung zum Realunterrichte. — Ein viertes Symptom der alten Unklarheit trägt das ſog. Leſebuch in ſeinem *Namen* zur Schau. Wenn es in der Schule noch andere Bücher giebt, in denen geleſen wird, und zwar auch behufs der Übung im Leſen — und wären es auch bloß die religiöſen — ſo kann jenes eine Buch nicht *allein* „Leſebuch" heißen. In dem falſchen Sprachgebrauch, ein einzelnes Buch apart nach dem *Leſen* zu benennen,

*) Nebenbei geſagt, würde ich nach der *Darſtellungsform* einteilen, dann aber ein zweites Inhaltsverzeichnis beifügen, worin die Stücke nach ihrem *Inhalte* zuſammengeſtellt ſind.

lag der Keim und Anfang des Irrtums, welcher das ſprachliche und ſachliche Lernen zu beiderſeitigem Schaden ſo weit auseinandertreten ließ. Abgeſehen von den Fibelübungen ſoll das Leſen nur an wiſſenswürdigem Inhalte geſchehen, nämlich zu dem doppelten Zwecke, einmal die Leſefertigkeit zu ſteigern und ſodann dieſen Inhalt zu lernen; wie denn auch bei dem belletriſtiſchen Leſebuche dieſer zweite Zweck ebenſo weſentlich iſt als der erſte, da ſein ſachlicher Inhalt (in und mit der ſchönen Form) einen eigentümlichen Beſtandteil unſerer Kultur repräſentiert. Soll nun dieſes Buch allein und par excellence „Leſebuch“ heißen, ſo hat das eine zwiefache ſchlimme Folge: erſtlich erleidet es ſelber eine Degradation, indem der Blick von ſeinem wichtigen Inhalt abgelenkt wird; und zum andern fällt auch auf die ſachunterrichtlichen Lehrbücher eine Verdunkelung, weil in Vergeſſenheit gerät, daß dieſe ebenfalls geleſen werden müſſen. Wollen wir daher den unſeligen Wirrwarr, der das Verhältnis zwiſchen Sprachunterricht und Realunterricht bisher beherrſcht hat, ganz los werden, dann empfiehlt es ſich, den Namen Leſebuch nur mit einem beſtimmenden Beiworte (ſprachlich oder belletriſtiſch oder ſogenannt — und daneben: bibliſch, realiſtiſch oder ähnlich) zu gebrauchen.

Daß unſere Grundreform im Sprachunterricht (die Vervollſtändigung des Litteraturprincips) allen dieſen Unklarheiten im Begriffe des Leſebuchs ein Ende machen wird und zwar von ſelbſt, wenn auch in gewiſſen Köpfen etwas langſam, iſt leicht einzuſehen. Denn da jetzt die drei ſachunterrichtlichen Lehrbücher ebenfalls Leſebücher ſein ſollen, ſo folgt daraus, daß das ſogenannte Leſebuch eben nur eine Art dieſer Bücher iſt, das belletriſtiſche. Damit wird ferner gewieſen, daß bei dieſem belletriſtiſchen Leſebuche nur eine ſolche Einteilung brauchbar iſt, die mit ſeinem Begriffe nicht im Widerſpruch ſteht. Und endlich wird dann auch wohl klar werden, daß das belletriſtiſche Leſebuch nicht dazu da iſt, in den mehrklaſſigen Schulen die Mängel der realiſtiſchen Leitfäden wieder gut zu machen, und noch weniger dazu, in den einklaſſigen das Realbuch zu erſetzen; denn da die ſachunterrichtlichen Lehrbücher ſo beſchaffen ſind, wie es ihrer Aufgabe entſpricht, ſo iſt hier ein „Wiedergutmachen“ nicht nötig und ein „Erſetzen-wollen“ Unſinn.

7. Die Grammatik wird einem geordneten onomatiſchen Unterricht neben ſich Raum laſſen müſſen.

Es ist das Bedürfnis des gesamten übrigen Unterrichts, welches denselben fordert. Damit ist ihm auch der methodische Weg gewiesen: er muß an den gesamten übrigen Unterricht sich anschließen.

Bei denjenigen Schulen, welche im Erklären der vorkommenden unbekannten Ausdrücke bisher nichts versäumt haben, liegt das Neue in diesem Punkte nur darin, daß diese Erklärungen sicher eingeprägt und deshalb, soweit nötig, in einem Wörterhefte fixiert werden sollen, — für welche Mehrarbeit die Grammatik die erforderliche Zeit herzugeben hat.

Was eine solche onomatische Unterweisung für die Hebung des Sprachverständnisses und für die Bereicherung des geläufigen Wortvorrats austrägt, ist, wie aus langjähriger Erfahrung bezeugt werden kann, in der That sehr beträchtlich. Es würde sich das jeder auch im voraus vorstellen können, wenn er sich vorstellen wollte, wie viel von seinen bloß hingeworfenen Worterklärungen eigentlich in den Wind geredet ist.

Daß der bezeichnete sprachliche Bildungsgewinn auch dem sachlichen Lernen von Schritt zu Schritt zu gute kommen wird, sagt sich von selbst.

8. Die voraufgegangenen Reformmaßnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken.

Diese Einschränkung wird allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schüler die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Nun kam aber auch das Übermaß des grammatischen Stoffes hinzu, was schon an und für sich eine Last war, — ungerechnet, daß dadurch die andern Zweige des Sprachunterrichts arg gedrückt wurden und indirekt auch der Sachunterricht, namentlich die Realien. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht her nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte.

Unsereinem, der an 40 Jahre lang über das Quantum des grammatischen Stoffes hat disputieren hören müssen, ist an der genannten Reform insbesondere noch der Umstand sympathisch, daß jetzt dieser alte, endlose Prozeß lediglich durch die Dialektik

der Thatsachen, also ganz von selbst zum Austrag gebracht werden wird. Die Zungen brauchen nichts mehr dabei zu thun. Das ist auch etwas wert, denn — der Friede ernährt.

* * *

Der Leser hat jetzt die acht Verzweigungen (Einzelvorteile) unseres Reformgedankens vor Augen.

Wer ihre Tragweite überblickt und ihren logischen Zusammenschluß begreift, dem kann nicht entgehen, daß es eine tiefgreifende, eine Reform im großen Stil ist, die hier in Vorschlag gebracht wird.

IV.

Die schulregimentlichen Hindernisse.

Dieser Hindernisse sind leider nur zu viele vorhanden. Sollten sie alle aufgezählt werden, so würden drei Stellen in Betracht kommen: die Unterrichtsgesetze, die didaktischen Ansichten im Personal der mittlern und untern Schulbehörden und die Seminare. Die letztern gehören zwar nicht zum Schulregiment; da jedoch die Seminardirektoren auch regelmäßig zu Schulrevisionen verwendet werden und überdies die sog. Seminarkonferenzen jetzt zu halbobligatorischen Fortbildungsanstalten für die im Amte stehenden Volksschullehrer kreiert worden sind, so hätten die Seminare offenbar gerechten Anspruch darauf, hier ebenfalls mit berücksichtigt zu werden.

Unsere Untersuchung wird sich jedoch auf die Unterrichtsgesetze beschränken, vornehmlich auf die centralen. Was da zu besehen ist, liegt schwarz auf weiß vor. Wie es um die Hindernisse an den beiden andern Stellen steht, läßt sich mit Sicherheit nur in deren Nähe, also innerhalb der einzelnen Landschaft, ermitteln und muß daher den Lesern selbst überlassen bleiben.

Von 1854—1872 waren in Preußen die Regulative ein solches Hindernis. Obwohl dieselben ein Verdienst darin suchten und auch wirklich besaßen, daß sie im Sprachunterricht das Litteraturprincip (wider das formalistische der Grammatisten) vertraten: so haben sie nichtsdestoweniger die Fortentwicklung dieses Princips zu seinem Vollsinne zwei Jahrzehnte lang aufgehalten. Ich denke jedoch nicht daran, daß durch die verfrühete Zurückdrängung der Grammatik ein ebenso übertriebener Rückschlag in diesem Punkte provoziert wurde. Das mag hier als ein kleiner Fehler gelten, hat auch mit der Fortentwicklung des Litteraturprincips nichts zu thun. Was ich meine, ist ein Irrtum an einer andern Stelle.

Der Schlüſſel zur Erkenntnis des vollen Litteraturprincips liegt auf dem Gebiete des Sachunterrichts. Um nämlich anſchaulich ſehen zu können, daß das ſog. Leſebuch nur die Halbſcheid der litterariſchen Baſis des Sprachunterrichts repräſentiert, und daß die andere Hälfte in den Leſebüchern des Sachunterrichts zu ſuchen iſt, muß in den Schulen erſt ein vollſtändiger Sachunterricht in Übung ſein, d. h. außer dem Religionsunterricht auch ein ſelbſtändiger Realunterricht. Das war eben nicht der Fall: die Regulative ſchloſſen einen ſelbſtändigen Realunterricht vom Lehrplane der Volksſchule aus. Damit hatten ſie alſo ſich und ihren Anhängern den Vorblick auf die ſo bedeutſame Weiterentwicklung ihres eigenen ſprachmethodiſchen Princips ſelber verſperrt. Von dorther war deshalb kein Fortſchritt in dieſer Beziehung zu erwarten, wie dies auch die Folgegeſchichte beſtätigt hat. Leider ſcheinen die heutigen Verehrer der Regulative ſeitdem auch nichts hinzugelernt zu haben; denn ihr Lamentieren über die Einführuug eines ſelbſtändigen Realunterrichts beweiſt nur, daß ſie hinſichtlich des großen ſprachmethodiſchen Fortſchrittes, der nunmehr wenigſtens möglich iſt, noch immer ſich ſelber im Lichte ſtehen.

Jenes altregulativiſche Hindernis iſt jetzt glücklicherweiſe aus dem Wege geräumt. Das verdanken wir den „Allg. Beſtimmungen“. Alle Schulen ſollen einen ſelbſtändigen Realunterricht erteilen. Das war ein bedeutſamer Schritt, — ein viel bedeutſamerer, als ſelbſt die meiſten Freunde der „Allg. Beſtimmungen“ bis jetzt erkannt zu haben ſcheinen. Das eigentlich Bedeutſame der Maßregel liegt nämlich nicht darin, daß nun die Schüler auch aus den Realgebieten etwas lernen können — obgleich auch dies geſchätzt zu werden verdient — ſondern an einer Stelle, die der Innenſeite der Schularbeit angehört: nicht in der Erweiterung, ſondern in der ermöglichten Geſundung des Unterrichts iſt der Kern dieſes Fortſchrittes zu ſuchen. Die Einführung des neuen Lehrfaches wird nach und nach einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des geſamten Unterrichts ausüben. Eine dieſer methodiſchen Verbeſſerungen, die zunächſtliegende, iſt die in Rede ſtehende Reform des Sprachunterrichts. Hier im Sprachunterricht konnte jetzt der Vollſinn des Litteraturprincips unſchwer begriffen und ſofort zur Ausführung gebracht werden. Dieſe ſprachunterrichtliche Reform iſt jedoch nicht erfolgt, obgleich ſeit Erlaß der „Allg. Beſtimmungen“ bereits zehn Jahre verfloſſen ſind. Worin mag das ſeinen Grund haben?*)

*) Oben wurde geſagt: die Einführung des Realunterrichts werde einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des geſamten Unterrichts ausüben. Wie leicht zu erkennen, wird dieſer Einfluß von der Theorie des Lehrplans her geſchehen. Abgeſehen vom Sprachunterricht, dürfte es zuerſt der Religions-

Es ist leider wieder ein ähnliches Hindernis im Spiele wie weiland bei den Regulativen; und die „Allg. Bestimmungen" selbst sind es, welche dasselbe geschaffen haben. Ich denke nicht an das Übermaß des grammatischen Stoffes, worunter seitdem die Schulen zu leiden haben; denn dieses Übel ist nur sekundärer Art, eine Folge des eigentlichen Grundfehlers. Dieser Grundirrtum liegt nicht im Sprachunterricht, sondern gerade da, wo das Verdienst der „Allg. Bestimmungen" liegt — im Realunterricht.

Soll das Litteraturprincip in der Sprachmethodik zu seinem Vollsinne gelangen, d. h. soll die litterarische Basis des Sprachunterrichts sich auch über die sachunterrichtlichen Lehrbücher erstrecken: so müssen die Real-Lehrbücher, wie es auch beim bibl. Historienbuche der Fall ist, ausführliche Darstellungen enthalten. Die „Allg. Bestimmungen" reden aber im Realunterricht nur von „Leitfäden". Offenbar konnten unter diesem Ausdrucke nur auszugartige Kompendien verstanden werden, wie denn auch die zahlreichen Real-Lehrbücher, welche seitdem erschienen und von den Schulbehörden gut geheißen sind, fast ausnahmslos solche Kompendien sind. Damit ist also die litterarische Basis des Sprachunterrichts auf das belletristische Lesebuch beschränkt; denn die dürren realistischen Leitfäden können sich nicht als Lesebücher anbieten, wollen es auch nicht. Alle diejenigen, Lehrer oder Schulinspektoren oder Schulräte, welche nicht von anderwärts her wußten, daß das altregulativische Lesebuchprincip im Sprachunterricht nur eine halbe Wahrheit ist, konnten es aus den „Allg. Bestimmungen" nicht lernen; und das nicht bloß, sondern durch die Vorschrift, daß im Realunterricht auszugartige Lehrbücher ausreichend seien, wurde ihr Blick von vornherein von der richtigen Spur abgelenkt und in das alte Halbscheidsprincip förmlich eingebannt. Und ob es Lehrer gab, welche sich zu einer besseren Einsicht durchgerungen hatten, — was konnte ihnen ihr Besserwissen nützen, wenn richtige Real-Lehrbücher nicht vorhanden waren? Und wollten sie selbst solche ausarbeiten, so mußten sie befürchten, daß die Behörden deren Einführung

---

unterricht sein, welcher diese reformierende Einwirkung erfährt. Dort wären schon seit langem bestimmte Verbesserungen wünschenswert gewesen. Die bezüglichen Verbesserungsvorschläge konnten jedoch nicht durchdringen, weil es bisher nicht gelingen wollte, die maßgebenden Stellen, namentlich die Geistlichen, von ihrer Zweckmäßigkeit zu überzeugen. Diese Einsicht wird aber zum Durchbruch kommen, sobald im Realunterricht die richtige Methode anerkannt und in Übung ist, — und zwar ganz von selbst, ohne viel Disputieren. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Weiter unten (im Schlußartikel) wird einiges davon zur Sprache kommen.

nicht genehmigen würden. — So ſtand alſo in den vorgeſchriebenen Real-Leitfäden dem vollen Litteraturprincip abermals ein Hindernis im Wege und zwar ein ſolches, das ſchon das Erkennen dieſes Princips erſchwerte, geſchweige die Ausführung. Genauer beſehen, iſt dieſes Hindernis ſogar noch ſchlimmer als das der Regulative, wie ja ein poſitiver Irrtum ſchlimmer iſt, als bloßes Nichtwiſſen: denn bei den Regulativen blieb die Frage, wie die Real-Lehrbücher beſchaffen ſein müßten, falls einmal dieſes Lehrfach eingeführt werde, eine *offene*, worüber jeder, der nachdenken wollte, unbeirrt ſich ſeine Anſicht bilden konnte; die „Allg. Beſtimmungen" dagegen behandeln die Frage von der Form der Real-Lehrbücher als *erledigt*, worüber nichts weiter zu denken ſei, leiten dann aber durch ihre falſche Antwort den Blick poſitiv in die Irre, nämlich in eine Richtung, wo die Wahrheit des vollen Litteraturprincips in alle Ewigkeit nicht anzutreffen iſt.

Mit der Verleugnung des vollen Litteraturprincips fallen nun natürlich auch alle reformierenden Konſequenzen desſelben, die Zweig-Reformen, fort. — Das *Leſen* bleibt auf das belletriſtiſche Leſebuch (und auf das Religions-Lehrbuch) beſchränkt. — Der *Begriff des ſog. Leſebuches* kommt trotz aller ſchönen Definitionen aus der alten Verwirrung nicht heraus, da dieſes ſprachunterrichtliche Buch in den einklaſſigen Schulen nach wie vor zugleich als das richtige Real-Lehrbuch gelten ſoll; wobei dann der Nebel des Leſebuch-Begriffs trefflich verdecken hilft, daß die Methodik der Schulbehörden beim Realunterricht der einklaſſigen Schulen keinen Rat gewußt hat (nämlich deshalb keinen Rat gewußt hat, weil ſie mit ihren kompendiariſchen Leitfäden auch bei den mehrklaſſigen Schulen auf dem Holzwege iſt). — Die *Grammatik*, obwohl nur ein Zweiglein des Sprachunterrichts, drängt ſich ſo übermäßig breit in den Lehrplan ein, daß ſie halb ſo viel Stunden bekommt, als der geſamte Religionsunterricht, und in einigen Gegenden (z. B. im Regierungsbezirk Düſſeldorf) ſelbſt dieſe Stundenzahl nicht hinreicht, um die Fülle des grammatiſchen Stoffes zu bewältigen. — Die *Onomatik* endlich muß gänzlich draußen bleiben; denn wenn ja da und dort ein Lehrer ſie berückſichtigen wollte, ſo würde ihm bei dem Übermaß der Grammatik die Zeit fehlen.

Summa: der Mißgriff der „Allg. Beſtimmungen" bei den Real-Lehrbüchern hat die Entwicklung der *Sprachmethodik* in jeder Beziehung in arge Feſſeln geſchlagen.

Betrachten wir jetzt, wie dieſer Mißgriff auf ſeinem eigenen Gebiete, im *Realunterricht*, zum Hemmſchuh wird.

Wie oben sub I, 3) bewieſen wurde, kommt bei den realiſtiſchen Leitfäden vorab das ſachliche Lernen entſchieden zu kurz, — vielleicht ſchon der Erkenntniserwerb, jedenfalls die Bildung, ſofern man das ſachgemäße Redenkönnen mit einbegreift. Namentlich wird dieſes Manko in den mehrſtufigen Klaſſen hervortreten.

Sodann verleiten die auszugartigen Leitfäden den Lehrer gar zu leicht, das Stoffquantum, was im ganzen gelernt werden ſoll, zu hoch zu greifen, weil ihre gedrängte Darſtellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie ſehr das trockene Material aufquillt, wenn es beim mündlichen Unterricht anſchaulich-ausführlich vorgeführt wird. In der That dürfte es unter den Schulen, in denen ein kompendiariſches Realbuch gebraucht wird, nur wenige geben, die infolge jener Täuſchung nicht mehr oder weniger an einem Stoffübermaß leiden.*) Daß nun bei der Überſchreitung des richtigen Stoffmaßes Kenntniserwerb und Bildung in demſelben Maße zurückbleiben müſſen; daß dann überdies der Unterricht leicht einen eilfertigen oder treiberiſchen Charakter annimmt; und daß endlich dieſe vielen Mißſtände das Lehren wie das Lernen unbefriedigend und freudlos machen, ſagt ſich von ſelbſt.

Der dritte Übelſtand, der an den Leitfäden hängt, wird von den „Allg. Beſtimmungen" ſelber offenherzig gebeichtet: ſie müſſen nämlich geſtehen, daß die Leitfaden-Methode für die einklaſſigen Schulen kein geeignetes Real-Lehrbuch zu beſchaffen weiß. So weit war alſo die Mangelhaftigkeit der Kompendien-Form doch bereits zum Bewußtſein gekommen, um einzuſehen, daß ein ſolches Buch wenigſtens für die einklaſſigen Schulen nicht paßt. Dieſer kleine Anfang einer beſſeren Einſicht könnte erfreulich heißen, wenn er dieſen Schulen wirklich etwas nützte; allein dieſelben müſſen ſich eben ohne ein Realbuch behelfen. Was darüber zu denken iſt, daß dieſe ohnehin eingeſchränkten Schulen hinterher zum Erſatz an das ſog. Leſebuch gewieſen werden, wurde oben (sub I, 2) bereits geſagt. Man kann zugeſtehen, daß die realiſtiſchen Stücke dieſes Buches einigermaßen einen Erſatz bieten; allein die „Allg. Beſtimmungen" geraten dabei, wie wir wiſſen, zum zweiten Male mit ſich ſelbſt in Widerſpruch, nämlich mit ihrem eigenen beſſeren Begriffe vom belletriſtiſchen Leſebuche. Die

*) Daß es auch Verleit-Fäden giebt, welche dieſen Fehler geradezu provozieren, weil ihr Stoff ſchon in ſeiner Magerkeit ein übermäßiger iſt, wollen wir nicht einmal rechnen. Mir liegt ein vielgebrauchtes, von vielen Unter- und Oberbehörden empfohlenes Real-Lehrbuch vor, das ſchon allein in ſeinem geographiſchen Teile über tauſend Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüſſen, Städten u. ſ. w.) zum Lernen anbietet. Was werden nun erſt die Leitfäden ordinärer Art in ſolchen Extravaganzen leiſten können!

Verlegenheit, in welcher wir hier die Leitfaden-Methode den einklaſſigen Schulen gegenüber ſehen, erinnert lebhaft an jene bekannte ſpaßhafte Situation, wo einer, der inmitten eines Volksgedränges ſteht, durch irgend eine unvorſichtige Bewegung einen andern geſtoßen hat; wendet er ſich dann um, um dieſen Verſtoß durch einen Bückling zu entſchuldigen, ſo kommt er hinten wieder mit einem zweiten in Konflikt. Man fühlt ordentlich Mitleiden, wenn man ſehen muß, wie eine hohe Schulautorität in ſolcher komiſchen Weiſe zwiſchen den methodiſchen Wahrheiten ins Gedränge und mit ihren eigenen Grundſätzen in Konflikt gerät. Das übelſte iſt freilich im vorliegenden Falle, daß nun die zahlreichen einklaſſigen Schulen um deswillen mit einem verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und läſtigen Realunterricht geſtraft ſein ſollen.

Der vierte Übelſtand der Leitfaden-Methode iſt ähnlicher Art. Er trifft auch die mehrklaſſigen Schulen, nämlich die unteren Stufen — ſagen wir etwa: das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Daß auch auf dieſen Stufen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden muß — natürlich in der Geſtalt, wie er für dieſes Alter paßt — nehme ich als ſelbſtverſtändlich an; es wäre auch geradezu lächerlich, den Realunterricht hier wieder zu ſiſtieren, nachdem er im erſten Schuljahre (in dem ſog. Anſchauungsunterricht) bereits ſtattgefunden hat, — ungerechnet, daß ja auch ein ſchulgerechter Religionsunterricht von unten auf ſtattfindet. Was für ein Hülfsbuch ſoll nun hier beim Realunterricht gebraucht werden? Ein ſog. Leitfaden? Dazu werden ſich wohl wenige praktiſche Schulmänner entſchließen, da die Mängel der kompendiariſchen Form ſich auf dieſen Stufen in verſtärktem Maße fühlbar machen müſſen. Wo doch ein ſolches Kompendium gewählt wird, da hat man eben ein unzulängliches Hülfsmittel; und zieht man in Betracht, daß die Trockenheit und Magerkeit der Darſtellung ganz dazu angethan iſt, den Schülern den Stoff zu verleiden, ſo kann kaum bezweifelt werden, daß es beſſer wäre, gar kein Lehrbuch zu gebrauchen, als ein ſolch verkehrtes. Nehmen wir an, daß der Leitfaden abgewieſen ſei, ſo würden noch zwei Wege übrigbleiben: entweder man verzichtet auf die Unterſtützung eines Hülfsbuches, oder es wird gar kein Realunterricht erteilt. Im letztern Falle würde man mit den „Allg. Beſtimmungen“ in Konflikt geraten und überdies die Lächerlichkeit begehen, ein Lehrfach, das auf der Fibelſtufe bereits vertreten iſt, im zweiten bis vierten Schuljahre wieder ausfallen zu laſſen. Im erſtern Falle wird der Grundſatz verleugnet, den man auf den oberen Stufen anerkennt, daß jedes ſachunterrichtliche Lehrfach auch ein Lehrbuch bedarf, und ſo hat man denn eben nur einen verkümmerten Realunterricht und zwar einen recht verkümmerten, denn in Wahrheit iſt auf den untern

Stufen ein ſolches Lehrbuch noch nötiger als auf den oberen.*) — Vermutlich werden viele Leitfaden-Anhänger mir entgegenhalten, bei jenen unteren Stufen ſtecke der realiſtiſche Lehrſtoff mit im ſog. Leſebuche. Wäre anzunehmen, daß dies wirklich der Fall ſei, ſo würde ich antworten: Bravo! vortrefflich! denn dann habt ihr ja hier euer Leitfaden-Princip aufgegeben und euch zu meiner Anſicht bekehrt, wonach die realiſtiſchen Darſtellungen anſchaulich-ausführlich ſein müſſen. Ob aber in eurem ſog. Leſebuche der realiſtiſche Leſeſtoff wirklich vorhanden iſt? Iſt dasſelbe im ſtrengen Sinne ein belletriſtiſches Leſebuch, ſo enthält es einen ſolchen realiſtiſchen Stoff, wie ihn ein planmäßiger Realunterricht fordert, nicht. Enthält es denſelben aber ja, dann iſt es eben ein Doppelbuch: belletriſtiſches Leſebuch und zugleich Realbuch. Im erſten Falle befinden ſich dann dieſe unteren Stufen genau in der Lage der jetzigen einklaſſigen Schulen, die ſich zum Erſatz des richtigen Real-Lehrbuches mit dem belletriſtiſchen Leſebuche behelfen ſollen, und wie es ihnen dabei ergeht, wiſſen wir. Im zweiten Falle muß wiederholt werden, was oben (III, 6) über die Verwirrung im Begriff des ſog. Leſebuches geſagt wurde: wollen wir aus dieſem heilloſen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletriſtiſche Leſebuch auf allen Stufen von dem Real-Lehrbuche ſtreng geſchieden werden. Will jemand aus Sparſamkeitsrückſichten dieſe beiden Bücher auf den unteren Stufen (oder vielleicht auch auf den oberen) in einem Bande haben, ſo iſt dawider nichts zu ſagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel iſt; man ſorge aber dafür, daß die klare Principienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird, d. h. man nenne zwei grundverſchiedene Bücher nicht mit einem gemeinſamen Namen, der nur für das eine paßt, ſondern gebe jedem ſeinen beſonderen richtigen Titel. Jenes alte Wirrnis hat doch nachgerade genug Unheil angerichtet. — Summa: in den bezeichneten unteren Klaſſen iſt der Realunterricht mehr oder weniger verkümmert — gleichviel ob dabei ein kompendiariſcher Leitfaden gebraucht wird, oder gar kein Hülfsbuch, oder als Lückenbüßer das belletriſtiſche Leſebuch. Kann aber der Realunterricht auf den unteren Stufen nicht leiſten, was er leiſten ſollte, ſo iſt klar, daß auch die obern Stufen darunter leiden.

Da haben wir die acht Übelſtände im Realunterricht und Sprachunterricht, die an der von den „Allg. Beſtimmungen" vorgeſchriebenen Leitfaden-Methode hängen: der Leitfaden iſt in Wahrheit ein achtfacher

*) Im Blick auf die Sprachbildung gehe ich von meinem Standpunkte ſogar noch weiter und ſage: auf den unteren Stufen ſind die ſachunterrichtlichen Leſebücher auch nötiger (wichtiger) als das belletriſtiſche Leſebuch.

Leidfaden. Sollen daher die entſprechenden acht Einzelreformen möglich werden, ſo muß erſt jene ſchulregimentliche Vorſchrift eine Reform erfahren.

Leider ſind wir mit der Betrachtung dieſes ſchulregimentlichen Hinderniſſes noch nicht fertig. Jene achtfachen Übelſtände haben auch Folgewirkungen und zwar recht bösartige. Die Freunde des Realunterrichts werden nicht wenig erſchrecken, wenn ihnen einmal darüber die Augen aufgehen.

Kurz geſagt: die Leitfaden-Methode gefährdet infolge jener acht Übelſtände ſogar die **Exiſtenz** des Realunterrichts.

Dieſe Gefahr liegt nur zu handgreiflich vor. Sehen wir zu, wie ſie entſteht.

Oben wurde bereits erwähnt, daß ſeit Erlaß der „Allg. Beſtimmungen" vielfach über den Rückgang im Leſen geklagt wird. Dieſe Klage iſt, was das Thatſächliche betrifft, durchaus begründet. Denn da der Sprachunterricht einige Stunden an die Realien abgegeben hat und überdies in der Grammatik beträchtlich mehr leiſten ſoll, ſo vermindert ſich in demſelben Maße die für die Leſeübung verwendbare Zeit; und da der Realunterricht, dieweil er ſich mit kompendiariſchen Leitfäden behelfen muß, dafür keinen Erſatz bietet, ſo iſt der Rückgang im Leſen eine einfache Notwendigkeit. Beſäße dagegen der Realunterricht Lehrbücher mit ausführlichen Darſtellungen, die dann eben auch geleſen werden müßten; und wäre dazu, wie es ſein ſollte, die Grammatik auf das richtige Maß eingeſchränkt: ſo würden die Leiſtungen im Leſen nicht nur vollaus genügen, ſondern ſogar noch weit beträchtlicher ſein, als man ſie zur Zeit der Regulative gewohnt war, und doch würde auch in den Realien gelernt werden, was überhaupt in der Volksſchule aus dieſem Gebiete gelernt werden kann, während die Regulative darauf verzichten mußten. Der eigentliche Grund des beklagten Mankos im Leſen liegt ſomit in der verkehrten Form der Realbücher, da die andere Urſache dieſes Mankos — das Übermaß der Grammatik — durch die richtige Form der Realbücher (und ihre richtige Behandlung im Sinne des vollen Litteraturprincips) von ſelbſt wegfällt. Die meiſten Klageſtimmen wiſſen das aber nicht. Sie halten ſich daher an den auf der Oberfläche liegenden Mittelurſachen: Einführung eines ſelbſtändigen Realunterrichts und Übermaß der Grammatik. Doch ich ſage ſchon zu viel: die Grammatik wird nämlich nur höchſt ſelten mit angeklagt. Sie beſitzt eben unter den Schulobern und Lehrern noch zu viele Verehrer — ſei es aus alter ungeroſteter Liebe, oder aus patriotiſcher Achtung

vor den neuen Unterrichtsinſtruktionen. Deſto ſchlimmer ergeht es dem armen Realunterricht, da es ja ſchwarz auf weiß geſchrieben ſteht, daß er dem Sprachunterricht einige Stunden geraubt hat. Soll dem Leſen wieder aufgeholfen werden, dann muß — ſo meint man — der Realunterricht beſchränkt oder ganz aufgehoben werden.*)

Weiter wird wider den Realunterricht geklagt, daß ſeine eigenen Lernreſultate nicht befriedigten. Auch dieſe Klage iſt, was das Thatſächliche betrifft, nur zu berechtigt — wie unſere voraufgegangene Unterſuchung an den verſchiedenen Schulanſtalten nachgewieſen hat. Aber wo liegt der Grund? Lediglich in der verkehrten Form der Real-Lehrbücher — wie die vorhin vorgeführten Gebrechen der Leitfaden-Methode bezeugen. Dieweil aber die meiſten Kläger wieder den wahren Grund des Übels nicht kennen, ſo machen ſie den eilfertigen Schluß, die Realien gehörten gar nicht in die Volksſchule.

Solange nun der Realunterricht ſeine verkehrten Lehrbücher behalten muß, ſo lange werden auch die genannten Mängel im Leſen und im realiſtiſchen Lernen beſtehen bleiben. Bleiben ſie aber beſtehen, ſo iſt ebenfalls klar, daß ſie die Exiſtenz des Realunterrichts, d. i. ſeine Berechtigung als ſelbſtändiges Lehrfach, ernſtlich bedrohen. Dieſe Gefahr iſt um ſo größer, da der Realunterricht auch noch zahlreiche principielle Gegner hat: einerſeits die ſog. „Minimaliſten", welche ihre mißverſtandene richtige Wahrheit vom Quantum des Lehrſtoffes (non multa u. ſ. w.) unrichtigerweiſe wider die qualitative Normalität des Lehrplans anwenden, und andrerſeits diejenigen, welche es dem Realunterricht nicht vergeben können, daß er dem Religionsunterrichte die Zeit verkürzt hat.

Doch wir haben es längſt nicht mehr mit einer bloßen Gefahr zu thun.

In einer großen Anzahl von Schulen exiſtiert ja der Realunterricht thatſächlich nur in arger Verkümmerung und zwar ſchon auf Anordnung der „Allg. Beſtimmungen" ſelbſt: in allen einklaſſigen Schulen. Wie es um dieſe Verkümmerung ſteht, und welche beſonderen Beſchwerniſſe für Lehrer und Schüler daran hängen, haben wir oben kennen gelernt. Eine ſolche verkümmerte Exiſtenz iſt offenbar nicht mehr als eine halbe; ja ſie iſt im Grunde noch weniger als eine halbe, denn wenn dieſe Schulen anſtatt der jetzigen ſechs Realſtunden nur drei hätten, aber dagegen das richtige Real-Lehrbuch, ſo würde das Lernreſultat jedenfalls befriedigender ſein als jetzt, und die Lehr- und Lernarbeit ebenfalls.

*) Die übrigen Mängel der dermaligen einſeitigen Sprachbildung, die wir oben erwähnten, vermögen jene Klageſtimmen nicht zu ſehen, ſonſt würden ſie dieſelben vermutlich ebenfalls dem Realunterrichte zur Laſt legen.

Dieſe Verkümmerung des Realunterrichts auf dem großen Gebiete der einklaſſigen Schulen zeigt augenſcheinlich, daß der offizielle Rechtsboden dieſes Lehrfaches ſehr unſolide und unſicher iſt. Ein Fehler ſolcher Art bedeutet in einem didaktiſchen Syſtem, welches noch mit Gegnern zu kämpfen hat, ganz dasſelbe, was bei einer exponierten Gartenhecke eine Lücke oder bei einer belagerten Feſtung eine Breſche bedeutet. Iſt eine ſolche Öffnung einmal da, ſo weiß jedermann, daß ſie bald noch größer werden wird. *Was hat nun die pädagogiſche Preſſe*, ſofern ſie ſich für den Real-Unterricht intereſſiert, *angeſichts dieſer Durchlöcherung ſeines Rechtsbodens gethan?* Iſt ſie darüber in Unruhe geraten, — oder hat ſie ſich der beſchwerten einklaſſigen Schulen fürſprechend angenommen? Mir iſt nichts davon zu Geſicht gekommen. Ich will offen geſtehen: wie ſehr mich jene Lücke beunruhigt hat, ſo beunruhigte mich doch noch viel mehr, daß die pädagogiſche Preſſe keine Unruhe darüber empfand und die einklaſſige Schule teilnahmslos ihrem Schickſale überließ; denn eine Armee, die aus Kurzſichtigkeit oder Sorgloſigkeit die anrückende Gefahr nicht merkt, iſt ſchon halb geſchlagen.

Die Folgen haben nicht auf ſich warten laſſen. Schon wenige Jahre nach dem Erlaß der „Allg. Beſtimmungen", noch unter dem Miniſterium Falk, iſt jene Verkümmerung des Realunterrichts, wie ſie in den einklaſſigen Schulen beſtand, auf eine *neue* zahlreiche Kategorie der Schulen ausgedehnt worden. Unter dem 16. Juli 1876 verfügte die Kgl. Regierung zu Düſſeldorf, daß hinfort auch die *zweiklaſſigen Schulen* (ſowie die dreiklaſſigen mit zwei Lehrern) *kein beſonderes Real-Lehrbuch mehr gebrauchen dürften*; ſie ſollten ſich ebenfalls mit dem ſogenannten Leſebuche behelfen. (Wie weit dieſe Maßregel in andern Regierungsbezirken Nachahmung gefunden hat, iſt für unſere principielle Unterſuchung irrelevant.) Zu verwundern iſt an dieſer Maßregel nichts — auf dem Boden der Leitfaden-Methodik; und darum hat jemand, der auf dieſem Boden ſteht, auch keine Berechtigung, ob ſolcher „Reaktion" in „ſittliche Entrüſtung" zu geraten. Ohne Zweifel waren der Schulbehörde in jenen Schulen die obengenannten Mängel des Leitfadenunterrichts (im Leſen und realiſtiſchen Lernen) bemerkbar geworden; und daß dies geſchah, darüber kann man ihr nur ein Kompliment ſagen. Schade nur, daß ihr nicht zugleich bemerkbar wurde, wie in den übrigen Schulen die realiſtiſchen Leitfäden die nämlichen Mankos hervorrufen und zwar im Leſen auch geradeſo augenfällig; vollends ſchade, daß ſie in ihrer Ratloſigkeit nun auch in den poſitiven Fehler verfiel, den betreffenden Schulen an Stelle des ungeeigneten Leitfadens das noch ungeeignetere belletriſtiſche Leſebuch aufzunötigen. Freilich hatten die „Allg. Beſtimmungen" ihr dieſen groben Fehler bei den einklaſſigen

Schulen vorgemacht, und faſt die geſamte pädagogiſche Preſſe hatte das ſtillſchweigend gut geheißen. Kurz, es iſt alles natürlich zugegangen — nach den Geſetzen der Leitfaden-Methodik. Wie wird es nun weiter gehen?

Bei den ein- und zweiklaſſigen Schulen ſind alſo die Mankos im Leſen und realiſtiſchen Lernen, welche der Realunterricht nach der Methode der „Allg. Beſtimmungen“ im Gefolge hat, den Schulbehörden bereits zum Bewußtſein gekommen und ſchulregimentlich proklamiert worden. Ohne Zweifel wird man dieſe Mängel allmählich auch in den übrigen Schulen ſehen lernen. *Was dann?* Die Anhänger der traditionellen und offiziellen Methode werden natürlich nach wie vor ſteif behaupten, die Schuld läge nicht an den kompendiariſchen Leitfäden. Iſt nun die Schulbehörde gleichfalls noch der bisherigen Anſicht, daß, wenn ein ſchulgerechter Realunterricht erteilt werden ſolle, nur ein kompendiariſcher Leitfaden das richtige Lehrbuch ſei, ſo wird ſie ſagen: Ganz recht, die Leitfäden können an jenen Mängeln nicht ſchuld ſein; der Grund kann ſomit nur darin liegen, daß in den Volksſchulen ein ſelbſtändiger Realunterricht *nicht paßt*. Demgemäß wird ſie dann bei den übrigen Schulen nach und nach thun, was ſie bei den ein- und zweiklaſſigen gethan hat, nämlich an die Stelle des realiſtiſchen Leitfadens das *belletriſtiſche Leſebuch* ſetzen. Die ſelbſtändigen Realſtunden aufzuheben, wird ihr natürlich nicht einfallen, da ſonſt ein großes Geſchrei über „Reaktion“ losgehen würde. Das läßt ſich ja auch bequem vermeiden, wie die Erfahrung bei den ein- und zweiklaſſigen Schulen bewieſen hat. Solange die ſelbſtändigen Realſtunden auf dem Papier ſtehen, fühlt der pädagogiſche Michel keine Unruhe, da er ſich dann augenfällig noch auf der Bahn des „Fortſchritts“ befindet; das Lehrbuch iſt ja ohnehin nur Nebenſache. So thut man ihm denn den Willen und geht etappenmäßig vor. Iſt die erſte Etappe erreicht, ſo iſt die folgende nur eine Frage der Zeit. Und wer weiß, ob Michel nicht bald ſelber inſtändig die Schulbehörde anfleht, ſie möchte ihn doch von der Laſt des an das belletriſtiſche Leſebuch geketteten „ſelbſtändigen“ Realunterrichts erlöſen?

Doch ſehen wir einſtweilen davon ab, was die bisher *bevorzugten* Schulen noch zu erfahren haben werden; denken wir an die Lehrer der *ein-* und *zweiklaſſigen* Schulen, welche unter dem oben charakteriſierten Straf-Realunterricht ſeufzen. Dieſelben werden dieſen Druck nicht lange aushalten. Vergegenwärtigen wir uns ihre Lage.

Da ihrem Realunterricht das geeignete Lehrbuch fehlt, ſo kann er nur dürftige Reſultate liefern; da ferner eine unnötig erſchwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Reſultate verſpricht, unmöglich befriedigen

kann, ſo können ſie dieſen Unterricht nur als eine Laſt empfinden. Nun hat aber die ſchulbehördliche Anordnung, nach welcher dieſe Schulen arbeiten ſollen, noch andere bedenkliche Seiten als dieſe, daß der Zweck gewollt, aber zugleich das geeignete Mittel verſagt wird, was man im gewöhnlichen Leben bekanntlich Thorheit nennt. Sehen wir zu. Das Publikum glauben machen, daß ein ſechsſtündiger ſelbſtändiger Realunterricht erteilt werde, während derſelbe durch das Fehlen eines ſelbſtändigen Lehrbuchs arg verkümmert iſt, — ſieht das nicht wie Täuſcherei aus? Ferner: Lehrer und Schüler in die Lage bringen, daß das Publikum die vollen Leiſtungen im Realunterricht von ihnen erwartet, während ſie doch dieſe Erwartungen wegen des verweigerten paſſenden Lehrbuches unmöglich erfüllen können, — iſt das nicht pure Ungerechtigkeit? Und endlich: wollte jene Anordnung ſich darauf berufen, daß die Regulative ebenfalls den Realunterricht an das ſogenannte Leſebuch angeſchloſſen hätten, ſo würde der Autor der Regulative ohne Zweifel dieſe Berufung auf ſeinen Namen ſich ernſtlich verbitten, und das mit vollem Rechte, da die Regulative dabei mit ſich ſelbſt einig waren, während die „Allg. Beſtimmungen", wie wir oben ſahen, durch jene Maßregel an zwei Punkten mit ſich ſelbſt in Widerſpruch geraten.

Ob es nun die Schulbehörden bei einer mit ſo vielen Makeln behafteten Verfügung noch lange aushalten werden, weiß ich nicht; gewiß aber iſt, daß die betroffenen Lehrer alle Urſache haben, ſich aus ihrer beſchwerlichen und peinlichen Lage herauszuſehnen. Da ihnen nun der rechte Ausweg (vermittelſt des richtigen Real-Lehrbuches) verſchloſſen iſt — ſei es, daß ſie ſelbſt ihn nicht kennen, oder weil die Behörden ihn verbieten: ſo wird man ſich nicht darüber verwundern dürfen, wenn ſie im Realunterricht ſchließlich einmütig die regulativiſche Ordnung zurückwünſchen; denn dann würden ſie wenigſtens von dem ungerechten perſönlichen Drucke erlöſt ſein.*) Es giebt auch Stellen genug, ſelbſt in der Schulverwaltung, wo man auf dieſe Stimmung im Lehrerſtande wartet, um ihr ſofort zu Willen zu ſein, d. h. dem Realunterricht in den ein- und zweiklaſſigen Schulen vollends den Garaus zu machen.

Wie danach die Verwicklungsgeſchichte des Realunterrichts weiter verlaufen wird, mag der Leſer ſelbſt ausdenken. Meinerſeits glaube ich genug darüber geſagt zu haben.

---

*) Es ſind auch bereits mehrfache Stimmen in dieſer Richtung laut geworden, — ſo z. B. in der Rhein.-Weſtf. Schulzeitung (Aachen).

Bevor wir weiter gehen, wird es rätlich sein, das Ergebnis der bisherigen Untersuchung kurz zu fixieren.

Zur Zeit der Regulative war die oben vorgeschlagene Doppelreform geradezu unmöglich, — nämlich darum, weil die Schulen wegen des fehlenden Realunterrichts keinen vollständigen Sachunterricht besaßen.

Die „Allg. Bestimmungen" haben dieses Hindernis glücklicherweise beseitigt, leider aber gleichzeitig ein neues Hindernis aufgerichtet. Es liegt in der vorgeschriebenen Leitfaden-Methode des Realunterrichts.

In der speciellen Betrachtung dieses neuen Hindernisses kamen vorab zwei Seiten desselben zur Sprache: a) die an der Leitfaden-Methode hängenden unmittelbaren Übelstände im Real- und Sprachunterricht; b) die Folgewirkungen dieser Übelstände bezüglich der Existenz des Realunterrichts.

Wir fanden:

ad a) Die vorgeschriebene Leitfaden-Methode erzeugt eben alle die Mängel in den beiden Lehrfächern, denen der obige Doppelreformvorschlag abhelfen will;

ad b) Diese Mängel gefährden die Existenz des Realunterrichts; und in den beiden zahlreichsten Kategorien der Volksschulen ist diese bedrohliche Folgewirkung auch insoweit bereits Thatsache geworden, daß dort nur noch ein verkümmerter Realunterricht existiert, der obendrein den Lehrern zur Last wird. Kurz, durch die Leitfaden-Methode unterminieren die „Allg. Bestimmungen" selber die Existenz des Realunterrichts und vernichten somit wieder das große Verdienst, das sie sich durch Einführung eines vollständigen Sachunterrichts erworben hatten.

* * *

Diese traurige Aussicht nötigt uns, jenen schlimmen Fehler der „Allg. Bestimmungen", der in der Begünstigung der Leitfaden-Methode zu Tage tritt, noch nach einer dritten, tieferliegenden Seite zu betrachten, — nämlich nach seinem Ursprunge, oder was dasselbe ist: nach der didaktischen Grundanschauung, aus der er stammt, zu fragen.

Die Verschrumpfung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen, welche wir hier mit der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbprincip verbunden sehen, muß in jedem schon auf den ersten Blick die Vermutung erwecken, daß diese Fehler allesamt mit

einem tieferliegenden, principiellen Mangel in der didaktiſchen Anſchauung der „Allg. Beſtimmungen" zuſammenhängen. Faſſen wir daher jenen Punkt etwas ſchärfer ins Auge.

Die Hauptdifferenz zwiſchen den Regulativen und den „Allg. Beſtimmungen" dreht ſich bekanntlich um die Frage, ob in der Volksſchule ein ſelbſtändiger Realunterricht berechtigt ſei. Die „Allg. Beſtimmungen" behaupten dies. Die Regulative dagegen beſtritten es, indem ſie einwandten, die Volksſchule könne einen ſelbſtändigen Realunterricht nicht tragen, weil die Nachteile, welche die übrigen Lehrgegenſtände dabei zu erleiden hätten, durch die zu erwartenden Realkenntniſſe nicht aufgewogen würden. Die Einführung des Realunterrichts war ſomit eine Probe, deren Ausfall darüber entſcheiden mußte, welcher von beiden Teilen recht gehabt hatte.

Die Probe iſt gemacht worden — ein Jahrzehnt lang.

Die bedeutſamſte Stelle für die Entſcheidung dieſes pädagogiſchen Prozeſſes war offenbar die einklaſſige Schule. Wurde derſelbe hier zu Gunſten des Realunterrichts gewonnen, ſo war er überhaupt gewonnen. Was thaten aber die „Allg. Beſtimmungen"? Sie gaben ihre Partie von vornherein ſelber ſchon zur Hälfte verloren, indem ſie den einklaſſigen Schulen ein ſelbſtändiges Realbuch verſagten und ſomit nur einen beſchränkten Realunterricht zuließen. Aus der vorausgegangenen Unterſuchung wiſſen wir dazu, daß dies nicht bloß ein beſchränkter, ſondern in Wahrheit ein verkümmerter Realunterricht iſt, alſo noch weniger als ein halber. Man kann ſich daher bei dieſer Maßregel faſt nicht des Eindrucks erwehren, als hätten die Autoren der „Allg. Beſtimmungen" im voraus die Ahnung gehabt, daß (bei den ihnen bekannten Mitteln) hier der Prozeß eigentlich ſchon ganz verloren ſei; nur wollten ſie dies nicht gern offen bekennen, um ihr Princip an einer ſo wichtigen Stelle nicht von vornherein vor aller Augen durchbrechen zu laſſen. Nehmen wir indeſſen an, ſie hätten wirklich geglaubt, die Kontroverſe hier wenigſtens zur Hälfte gewinnen zu können. Wie haben ſie nun für dieſe Reſthälfte den Prozeß geführt? Offenbar auf die ungeſchickteſte Weiſe, die ſich denken läßt. Anſtatt vor allem für das benötigte Realbuch zu ſorgen (da in den einklaſſigen Schulen ein ſolches noch unentbehrlicher iſt als in den mehrklaſſigen) und dann die Zahl der Lehrſtunden etwa auf die Hälfte herabzuſetzen, damit die übrigen Fächer möglichſt wenig zu leiden hätten, haben ſie es gerade umgekehrt gemacht: nämlich das Realbuch verſagt (reſp. das ungeeignete belletriſtiſche Leſebuch dafür angeboten) und dann die realiſtiſchen Lehrſtunden in ihrer Vollzahl gelaſſen, ſo daß nun dieſer Realunterricht unter dem Anſpruche ſteht, das Vollmaß leiſten zu ſollen, während er es doch wegen des fehlenden Lehrmittels nicht einmal halb leiſten kann, und

zudem die übrigen Fächer die volle Einschränkung der Zeit erfahren müssen. Auf jenem Wege hätten sich wenigstens die übriggebliebenen Realstunden legitimieren können — mindestens ebenso gut, als es in den mehrklassigen Schulen die sechs resp. acht Stunden bei der Leitfaden-Methode vermögen. Auf dem letzteren Wege dagegen mußte voraussichtlich auch die Resthälfte des Prozesses verloren gehen; und vor einem pädagogischen Urteile, das sich nicht durch Maskierungen täuschen läßt, ist sie thatsächlich längst verloren, da die einklassigen Schulen einen solchen Realunterricht nur als eine Last empfinden können, von der sie möglichst bald erlöst zu werden wünschen müssen. Es fehlt also nur noch der Exekutor. — Ja, dieser Rest des Prozesses ist auch nicht einmal mit Ehren verloren gegangen; denn für das bißchen Realkenntnisse, welches mit Hülfe des belletristischen Lesebuches erworben werden kann, volle sechs Stunden wöchentlich zu verwenden, das fordert doch den Spott heraus. Und nicht minder thut dies die Zumutung, in dem belletristischen Lesebuche ein richtiges Realbuch sehen zu sollen; denn das ist doch nichts anderes, als wenn man einem Lastträger, der einen stützenden Stab begehrt, statt dessen einen schweren Balken in die Hand gäbe.

Gerade so steht die Kontroverse auch bereits in den zweiklassigen Schulen, wo die offiziellen Vertreter der Leitfaden-Methode gleichfalls auf das sog. Lesebuch retiriert sind.

Suchen wir jetzt auch den verborgenen Gedankengang, der zu dieser Retirade geführt hat, zum deutlichen Sprechen zu bringen.

Wie mögen die „Allg. Bestimmungen" dazu gekommen sein, bei den einklassigen Schulen den selbständigen Realunterricht schon von vornherein fallen zu lassen? Darüber kann uns Auskunft geben, was bei den zweiklassigen Schulen geschehen ist. Hier wurde der schulgerechte Realunterricht anfangs wirklich versucht, — freilich nur mit Hülfe eines ungeeigneten Lehrbuchs, des Leitfadens. Es fand sich aber nach etlicher Zeit, daß dieses Lehrmittel hier nicht passe. Man hätte nun erwarten sollen, die Schulbehörde würde jetzt den Schluß gemacht haben, daß die Leitfaden-Methode mutmaßlich auch bei den übrigen mehrklassigen Schulen nicht passe, — oder falls die Gedanken so weit noch nicht in Bewegung kommen konnten, dann würde sie wenigstens bei den zweiklassigen Schulen nach einer andern Form des Realbuches sich umgesehen haben. Aber nicht einmal das letztere ist geschehen; denn wäre es geschehen, so würde sich gefunden haben, daß in der pädagogischen Litteratur die richtige Form des Realbuches schon vorlängst beschrieben und begründet war. Anstatt also sich um ein anderes, besseres Real-Lehrbuch für die genannten Schulen zu bekümmern, machte die Schulbehörde vielmehr aus dem Nichtpassen der

Leitfäden den Schluß, daß hier der selbständige Realunterricht nicht passe. Ohne Zweifel ist das derselbe Gedankengang gewesen, der auch bei den einklassigen Schulen zum Preisgeben des schulgerechten Realunterrichts geführt hat.

Rücken wir uns diese seltsame Schlußweise an einem andern Beispiele noch etwas näher vor die Augen. Angenommen, es handele sich darum, ob auf den unteren Stufen der Religionsunterricht berechtigt sei, und dabei träte eine traditionelle methodische Partei mit folgendem Räsonnement auf. Soll ein schulgerechter Religionsunterricht stattfinden, so steht uns fest, daß dann ein Katechismus das normale Hülfsbuch ist; da diese Lehrbuchform aber auf den unteren Stufen offenbar nicht paßt, so ist das ein Beweis, daß hier der Religionsunterricht überhaupt nicht paßt; will man denselben doch ehrenhalber auf dem Lehrplane haben, so mag er an das belletristische Lesebuch angeschlossen werden. Was ist das nun für eine Logik, die es fertig bringt, von der Unzulänglichkeit eines vorgeschlagenen Lehrmittels auf die Unzulässigkeit des Lehrgegenstandes zu schließen — unter deren Herrschaft offenbar kein einziges Lehrfach mehr seines Lebens sicher sein würde? Bisher hat doch unter denkenden Leuten gegolten, daß zunächst ausgemacht werden muß, ob bei irgend einem Unternehmen der Zweck gerechtfertigt ist, und daß erst dann, wenn dieses feststeht, zur Sprache kommen kann, wie das entsprechende Mittel beschaffen sein müsse; daß aber nun auch so lange gesucht werden muß, bis das rechte Mittel gefunden ist. Dort, im Rate der „Allg. Bestimmungen", wird dagegen diese Denkweise vollständig umgekehrt: man läßt ein vorgefaßtes Mittel entscheiden über die Gültigkeit des Zweckes. Was von einer solchen Logik zu urteilen ist, bleibe dem Leser überlassen. Ich will bloß fragen: kann das eine feste Überzeugung von der Berechtigung des Realunterrichts gewesen sein, die sich von einem solchen abenteuerlichen Syllogismus überrumpeln und über den Haufen werfen läßt? oder mit andern Worten: kann dieser didaktischen Ansicht viel daran gelegen gewesen sein, bei den wichtigen einklassigen Schulen den Prozeß wider die Regulative zu gewinnen, wenn sie sich nicht einmal die Mühe geben mochte, nach einer besseren Form des Realbuches sich umzusehen? Unmöglich. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Den „Allg. Bestimmungen" fehlt eben die feste Überzeugung, daß der Realunterricht ein notwendiges Glied im Organismus des Volksschul-Lehrplans sei.

Da haben wir den gesuchten dritten Faktor, der (außer der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbscheidsprincip) die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verschuldet hat.

So weit wäre also der didaktische Untergrund, aus welchem die methodischen Mängel der „Allg. Bestimmungen“ im Realunterricht stammen, aufgedeckt. Wir müssen aber noch tiefer graben. Die Hauptsache ist noch rückständig.

Vorhin wurde gesagt, die Autoren der neuen Lehrordnung seien von der Berechtigung der Realien nicht in dem Maße überzeugt gewesen, um diesen Standpunkt wider die Regulative siegreich behaupten zu können. Das soll jedoch nicht heißen, sie hätten das realistische Lernen an und für sich nicht genug geschätzt, nämlich nach seiner Nützlichkeit und seinem eigenen specifischen Bildungswerte. Eine solche Deutung würde ihnen entschieden unrecht thun. Denn daß die „Allg. Bestimmungen“ den Realunterricht in dieser Beziehung nach Gebühr schätzen, geht schon daraus hervor, daß sie demselben in allen Schulen die volle Stundenzahl eingeräumt haben. Überdies fehlte ja diese Wertschätzung des realistischen Lernens auch den Regulativen nicht; denn der eigentliche Kontrovers-punkt zwischen ihnen und der neuen Lehrordnung liegt, wie man fest im Auge behalten muß, nicht hier, sondern in der Frage, ob der realistische Bildungsgewinn die Nachteile aufwiegen könne, welche durch die Einschränkung der übrigen Lehrfächer entstehen. In ähnlicher Weise könnte auch bei andern Schulen über einen in Vorschlag gebrachten neuen Lehrgegenstand eine Meinungsverschiedenheit vorkommen, so z. B. bei den Gymnasien über die Berechtigung einer vierten fremden Sprache als obligatorisches Lehrfach. Beide Parteien könnten über die Nützlichkeit und den specifischen Bildungswert dieses Faches völlig gleichmäßig denken und dennoch in der Frage, ob die Schule dasselbe zu tragen vermöchte, weit auseinander gehen.

Was in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen“ fehlt, was ihre Vertreter hindert, von der Berechtigung der Realien auch in den ein- und zweiklassigen Schulen fest überzeugt zu sein und dieselbe der Regulativpartei überzeugend nachweisen zu können, das ist somit etwas ganz anderes, — es ist ein Mangel, den sie mit der Regulativdidaktik gemein haben. Beide Lehrordnungen, die neue wie die alte, wissen nicht, wo das entscheidende Warum in der Realienfrage liegt, d. h. daß ohne den Realunterricht auch die andern Fächer nicht für sich und den Gesamtzweck leisten können, was sie leisten sollen. Mit andern Worten: es fehlt die Erkenntnis, daß die Lehrfächer ein organisches Gegliedert bilden müssen, — kurz, die Theorie des Lehrplans; und in den „Allg. Bestimmungen“ fehlt diese Theorie so sehr, daß von ihren Hauptgrundsätzen auch nicht ein einziger dort zu finden ist. In der That, wenn man das abrechnet, was aus der Theorie des Lehrplans so zu sagen

jeder Laie weiß (daß vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten und wie demgemäß der Stoff auf die verschiedenen Stufen und Zeiten verteilt werden muß u. s. w.): dann ist in der Didaktik der neuen Lehrordnung diese ganze erste Hälfte der Methodik nichts anders als ein großes leeres Blatt. Dasselbe gilt von den Regierungsinstruktionen, welche zur Ausführung der „Allg. Bestimmungen" erschienen sind, sofern sie sich an den Buchstaben und Sinn des Centralgesetzes halten.

Hier der Beweis — aus den „Allg. Bestimmungen" selber. Ich habe ihn mir nicht leicht gemacht. Hoffentlich besitzen die Leser Geduld genug, mich zu Ende zu hören; sie werden dann im Verfolg sich überzeugen, daß sie ihrerseits, zumal die im praktischen Schuldienst stehenden, mindestens ebenso viel Veranlassung haben, die Sache ernst zu nehmen, als der Schreiber. Unsere Untersuchung wird ergeben, daß nicht bloß die oben besprochenen Mängel des Real- und Sprachunterrichts und die Rechtsunsicherheit der Realien in dem bezeichneten theoretischen Manko der „Allg. Bestimmungen" ihre letzte und eigentliche Quelle haben, sondern auch noch zahlreiche andere Mißstände, unter denen die dermalige Schulpraxis seufzt. Vor ca. einem Jahrzehnt erschien eine gewisse Schrift — mit dem Motto an der Spitze: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt"; vielleicht kommt jetzt, nach zehn Jahren, manchem allmählich ein Bedauern an, daß er damals diesen Spruch nicht geglaubt und darum das Buch nicht beachtet hat.*) So geht's, wenn das Handwerk der Wissenschaft entbehren zu können meint.

Die Theorie des Lehrplans hat bekanntlich zu reden

A. von der Auswahl des Lehrstoffes;

B. von der Verteilung desselben (auf die verschiedenen Stufen und Zeiten);

C. von dem organischen Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige.

Wie man sieht, kommt auch hier das dicke Ende hinten. Das eigentliche Problem der Theorie des Lehrplans, um deswillen sie verdient eine Theorie zu heißen, liegt eben in diesem Schlußteile (C). Derselbe umfaßt vier Kapitel, deren Inhalt sich kurz so bezeichnen läßt:

1. Normalität des Lehrplans (Vollzahl der Lehrfächer u. s. w.).
2. Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden, — d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.

*) „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". (Ges. Schr. II. 1.) Gütersloh, 1894.

3. Unterrichtliche Verknüpfung (gegenseitige Unterstützung) sämtlicher Lehrfächer — je nach ihrer Natur:
   a) des Sach- und Sprachunterrichts,
   b) des Sach- und Formunterrichts,
   c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander.
4. Centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung.

Wie leicht zu erkennen, bilden diese vier Grundsätze eine systematisch geschlossene Reihe. Der erste statuiert die Vollzahl der Glieder im Lehrorganismus, der zweite die Einheit im Einzelfache, der dritte die Einheit im Lehrganzen, und der vierte stellt die vorhergehenden Wahrheiten, die schon von der intellektuellen Bildung gefordert werden, dann mit ihrer ganzen Kraft auch in den Dienst der Gesinnungsbildung. Logisch (der Zahl nach) ist somit diese Reihe geschlossen, da keiner der vier Grundsätze gemißt werden, aber auch kein neuer hinzutreten kann. Überdies ist sie auch für die Praxis systematisch; sie bildet eine Stufenfolge, weil bei der praktischen Ausführung die Grundsätze einander in dieser Reihenfolge voraussetzen.*)

Betrachten wir jetzt die einzelnen Grundsätze, um dann zu prüfen, wie die „Allg. Bestimmungen" sich dazu verhalten.

Erster Grundsatz: **Normalität** des Lehrplans.

Die Normalität begreift in sich vorab die Vollzahl der Lehrfächer (oder die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans) — entgegen der Verkrüppelung, wo nämlich der eine oder andere notwendige Lehrgegenstand fehlt. Die Vollzahl der Lehrfächer schließt aber nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die Überzahl aus, weil sonst eine Monstrosität herauskäme, wie wenn am menschlichen Leibe drei Arme oder drei Ohren u. s. w. gewachsen wären.

Zum andern gehört zur Normalität die richtige Proportionalität hinsichtlich der dem einzelnen Fache zugewiesenen Zeit — entgegen der Verschrumpfung, falls das eine oder andere Fach nicht den nötigen Raum

*) Vielleicht will einer daran erinnern, daß Ziller noch einen fünften Grundsatz in Vorschlag gebracht habe: die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen", wobei nach seinem Plane bekanntlich auf der Unterstufe zunächst ein vorbereitender Religionsunterricht eintreten soll. Ja, für die Theorie des Lehrplans überhaupt ist dieser neue Grundsatz vorgeschlagen; er zählt aber nicht zu denjenigen Grundsätzen, welche den organischen Zusammenschluß der Lehrfächer regeln; sondern gehört, wie unschwer zu erkennen ist, jener andern Gedankenreihe an, aus der auch der Grundsatz „Vom Leichtern zum Schwerern" entspringt. Über das Sachliche des Zillerschen Vorschlages wird weiter unten zu reden sein.

erhalten hätte, und zugleich wider jene andere Art von Monſtroſität, wo irgend ein Fach über Gebühr ausgedehnt iſt.

Endlich begreift die Normalität das in ſich, was bei einem Organismus die richtige Stellung der Glieder heißt, nämlich diejenige Stellung zu einander, welche der Idee des Organismus, d. i. der gegenſeitigen Dienſtleiſtung, entſpricht. Da jedoch beim Lehrplane die organiſche Gliederung nicht in einer körperlichen Geſtalt ſich darſtellt, ſondern erſt durch die gliedlichen Funktionen der Lehrfächer in die Erſcheinung tritt, ſo läßt ſich hier die richtige Stellung der Glieder nur ſchematiſch andeuten.

Wie ſtehen nun die „Allg. Beſtimmungen“ zu dieſem erſten Grundſatze?

Die Vollzahl der Fächer iſt glücklicherweiſe vorhanden; Realunterricht und Zeichnen ſind jetzt als ſelbſtändige Lehrfächer eingeführt, wenigſtens der Stundenzahl nach. Das war ein Fortſchritt von eminenter Bedeutung; man muß ihn dann aber als Weisſagung verſtehen, denn ſeine Bedeutſamkeit liegt, wie man nicht müde werden darf zu wiederholen, nicht in der Vollzahl der Lehrfächer an ſich, ſondern darin, daß jetzt wenigſtens die Möglichkeit gegeben war, zu einem organiſch gegliederten Lehrplane zu gelangen. Wohlverſtanden: die „Möglichkeit“; denn wie weit nach den „Allg. Beſtimmungen“ von da bis zur Wirklichkeit iſt, — das ſind wir eben im Begriff auszumeſſen.

Was die Proportionalität betrifft, ſo dürfte auch in dieſem Punkte im weſentlichen das Richtige getroffen ſein. Innerhalb des Sprachunterrichts hat ſich uns allerdings an einer Stelle eine Disproportion zwiſchen den einzelnen Zweigen gezeigt, indem die Onomatik gar nicht und dagegen die Grammatik übermäßig berückſichtigt iſt.*)

Die richtige Stellung der Lehrfächer zu einander kann, wie vorhin bemerkt, nur aus den gliedlichen Funktionen deutlich erſehen werden. Dieſe kommen aber erſt in den folgenden drei Grundſätzen zur Sprache. Für ſolche Leſer, welchen dieſe Grundſätze noch nicht völlig durchſichtig ſind, müßte daher dieſer Punkt eigentlich zurückgeſtellt werden. Bei den meiſten

*) Für den Religionsunterricht iſt von verſchiedenen Seiten eine größere Stundenzahl gewünſcht worden. Auch ich würde für eine Vermehrung dieſer Stunden von 4 auf 6 ſtimmen, wenn die Schule allein den Religionsunterricht zu beſorgen hätte. Es tritt aber auch der pfarramtliche Religionsunterricht mit ein, und zwar in den verſchiedenen Gegenden ſehr ungleich: in Rheinland-Weſtfalen z. B. im ſiebenten Schuljahre mit 1 Stunde, im achten mit 2 Stunden, ungerechnet die Zeit, welche den Landkindern durch das Wandern nach dem Pfarrorte verloren geht. Die Zahl der Schul-Religionsſtunden läßt ſich ſonach nicht allgemein, ſondern nur für eine beſtimmte Gegend feſtſtellen.

meiner Leſer glaube ich jedoch dieſe Kenntnis vorausſetzen und ſomit jenen Punkt ſchon hier beſprechen zu dürfen. Übrigens läßt ſich die richtige Ordnung der Lehrfächer auch ſchon auf rein logiſchem Wege nahe bringen.

Blickt man auf die Natur der Lehrgegenſtände, ſo ſcheiden ſie ſich unter dieſem Geſichtspunkte ſofort in zwei Reihen. Die Objekte der erſten Reihe (Religion, Menſchheit, Natur) ſind geiſtige oder körperliche Weſenheiten (Realitäten, Dinge, „Sachen"),*) — während die der andern Reihe bloße Formen (das Wort im weiteſten Sinne genommen) ſind: Sprachformen, Zahlen, Raumformen und Tonformen. Vergleicht man nun die formunterrichtlichen Fächer wieder unter ſich, ſo heben ſich die Sprachformen ſowohl durch ihre Natur als durch ihren Dienſt beim Unterricht als beſonders bedeutungsvoll hervor. Denn einmal haben die Sprachformen nur in Verbindung mit ihrem Inhalte, der überwiegend aus den ſachunterrichtlichen Gebieten ſtammt, Sinn und Bedeutung; ſodann gehört das ſprachliche Leſebuch inhaltlich ganz dem Gebiete des Sachunterrichts an; und drittens iſt die Sprache bei allem Lehren entweder geradezu das einzige oder doch weſentlich helfendes Lehrmittel. Wie ſonach der Sprachunterricht ſich von dem übrigen Formunterricht ſtark abſcheidet, ſo tritt er andrerſeits in jeder Beziehung dem Sachunterricht nahe, — ungerechnet, daß ihm eine eigentümliche Bildungskraft von hervorragender Art zukommt. In der Ordnung der Lehrfächer wird er deshalb ſeine Stelle in der Mitte zwiſchen dem Sachunterricht und dem übrigen Formunterricht erhalten müſſen.

Überſichtlich ſtellt ſich das Reſultat dieſer logiſchen Betrachtung ſo dar:

A) Sachunterricht: Religion, Menſchenleben, Natur.
B) Sprachunterricht: Reden, Leſen, Schreiben.
C) reiner Formunterricht: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wer die gegenſeitigen Hülfsleiſtungen der Lehrfächer bereits kennt, findet dieſelben in dieſem Schema abgebildet. Für ihn iſt dasſelbe eine Theorie des Lehrplans in nuce. Aber eben nur für ihn; denn daraus, daß jemand die Lehrfächer in dieſer Ordnung aufzählt, würde ſich noch nicht ohne weiteres ſchließen laſſen, daß ihm auch der eigentliche Sinn, das Ineinandergreifen dieſes Geglieders, bekannt ſei, da er ſich möglicherweiſe dieſes Schema bloß gedächtnismäßig gemerkt haben könnte. Umgekehrt aber, wenn einer die Lehrfächer bunt durcheinander wirft, etwa in der Reihenfolge, wie ſie hiſtoriſch nach und nach in den Volksſchul-Lehrplan

*) „Geiſterreich und Körperweltgewühle" — drückt der Dichter (Schiller) ſich aus.

aufgenommen worden sind, dann ist dies ein sicheres symptomatisches Zeichen, daß er von einer organischen Gliederung des Lehrplans nichts weiß; denn er würde sich sonst schämen, ein sinnvoll geordnetes Geglieder in sinnloser Verwirrung herzuzählen. Was sollte man auch von einem Professor der Anatomie oder einem praktischen Arzte denken, wenn ein solcher die Glieder des menschlichen Leibes etwa so aneinander reihete: Herz, Beine, Nieren, Arme, Lungen, Ohren u. s. w.?

Wie zählen nun die „Allg. Bestimmungen" die Lehrfächer auf? Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien, Singen. Wie zu sehen, sind die zwei nachgebornen Fächer (Zeichnen und Realien) nach dem Mühlenrecht hinten angeschoben; doch ist ihnen wenigstens vor dem Singen der Vortritt bewilligt, — vielleicht damit der Realunterricht sich nicht gar zu sehr als Aschenbrödel fühlen möchte. So finden sich denn die Realien von ihrem nächsten Verwandten, dem Religionsunterricht, weit abgetrennt, und mitten unter die am wenigsten verwandten formunterrichtlichen Fächer versetzt. Was soll man zu dieser laienhaften Aufzählung der Lehrfächer sagen, die auch nicht die leiseste Andeutung von einer Theorie des Lehrplans enthält? Fehlt doch schon der allererste Vorbegriff zu dieser Theorie, der Begriff des Sachunterrichts, da die drei Glieder desselben (die Religion und die beiden Realgebiete) ganz auseinandergerissen sind. — Daß diese ihrer Natur nach zusammengehörigen Glieder in der Vorstellung der „Allg. Bestimmungen" weit, sehr weit auseinanderstehen und schier nichts miteinander zu thun haben, giebt sich zum Überfluß auch noch aus zwei andern merkenswerten Daten kund. Die religionsunterrichtlichen Lehrbücher werden natürlich für notwendig erklärt; bei den Realien heißt es dagegen: „den Schülern der mehrklassigen Schulen darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden zugemutet werden." — Ferner: beim bibl. Historienbuche sind selbstverständlich ausführliche Darstellungen vorausgesetzt; bei den Realien dagegen soll, wie das vorige Citat zeigt, ein „kleiner Leitfaden" das richtige sein.*)

Die „Allg. Bestimmungen" haben uns somit schon durch die verwirrte Aufzählung der Lehrfächer zur Genüge verraten, daß ihnen die Idee eines organisch-gegliederten Lehrplans gänzlich fremd ist. Es würde daher eigentlich überflüssig sein, noch danach zu fragen, wie die drei folgenden Grundsätze, welche diese Idee praktisch ausführen, berücksichtigt sind; denn

*) Nebenbei — eine Erkundigungsfrage. Warum sprechen doch unsere Seminarien und pädagogischen Lehrbücher seit Ratich treulich die richtige Regel nach: „Gleichförmigkeit in allen Fächern (soweit sie gleichartig sind), sowohl im Lehrverfahren als in den Büchern," — wenn wir nicht danach thun wollen?

man kann ſchon im voraus wiſſen, daß dort nichts davon zu finden iſt, — es ſei denn an irgend einem Einzelpunkte, wo eine überlegſame Schulpraxis ſchon vorlängſt, ohne Hülfe der Theorie, das Richtige getroffen hat. Damit der Leſer jedoch alles mit eigenen Augen ſieht, wollen wir die Unterſuchung korrekt fortſetzen.

Zweiter Grundſatz: Jedes Lehrfach muß ein **einheitliches Ganzes** bilden, — genauer: bei einem komplizierten Lehrfache müſſen ſeine verſchiedenen Zweige in **einen einheitlichen Lehrgang** gebracht werden.

Mit dieſem Grundſatze beginnt die praktiſche Ausführung deſſen, was die Gliederung des Lehrplans will. Dieſe hat einen zwiefachen Zweck: einmal die gegenſeitige Unterſtützung der Stoffe beim Lernen, und ſodann, was die Hauptſache iſt, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes — im Gegenſatz zu einem zerfahrenen, zerſtreuten, chaotiſchen. (Bei dem Worte „Gedankenkreis" müſſen ſelbſtverſtändlich die mit den Vorſtellungen verknüpften Gefühle und Strebungen mit eingerechnet werden.) Einheit des Gedankenkreiſes iſt ſchon eine Forderung der intellektuellen Bildung, da zu einem intelligenten Kopfe namentlich auch dies gehört, daß ihm das, was er gelernt hat, nahe zur Hand ſteht, wenn es gebraucht werden ſoll. Sie iſt aber auch die notwendige Bedingung der Geſinnungs- und Charakterbildung, da einem Geiſte, deſſen Gedanken, Gefühle und Strebungen nicht einheitlich geſchloſſen ſind, eben das fehlt, was man Charakter nennt. — Der erſte der ausführenden Grundſätze (2) ſucht nun die Einheit des Gedankenkreiſes zunächſt innerhalb jedes Einzelfaches herzuſtellen, wobei dann die gegenſeitige Unterſtützung der Stoffe ſich von ſelbſt vollzieht.

Veranſchaulichen wir uns, was hier gemeint iſt, am Religionsunterricht.

Derſelbe umfaßt dem Stoffe nach verſchiedene Beſtandteile: bibliſche Geſchichte, Sprüche, Kirchenlieder, Lektüre didaktiſcher Bibelabſchnitte und Katechismus. Die traditionelle Lehrweiſe macht daraus mehrere ſelbſtändige, d. i. getrennte Lehrgänge. Unſer Grundſatz proteſtiert dagegen und fordert, daß dieſe mehrerlei Stoffe in einen einzigen Lehrgang gebracht werden. Praktiſch wird die Ausführung, wie leicht zu erkennen iſt, ſich ſo geſtalten, daß einer dieſer Stoffe — etwa die bibl. Geſchichte — das Centrum bildet, d. h. den leitenden Lehrgang beſtimmt, während die übrigen Stoffe ſich ſo daran anſchließen, daß von Lektion zu Lektion ein einheitlicher Gedankenkreis ſich bildet. Selbſtverſtändlich ſoll damit nicht gemeint ſein, daß in jeder Lehrſtunde dieſe ſämtlichen Stoffe vorkommen müßten, ſondern lediglich dies, daß jede ſtoffliche Lektion, gleichviel wie

viele Lehrſtunden dazu erforderlich ſind, inhaltlich *ein von gemeinſamen Gedanken zuſammengehaltenes Ganzes* darſtellen ſoll. Daraus iſt klar, daß keiner der Begleitſtoffe dabei zu kurz zu kommen braucht. Jedem wird ſo viel Zeit gewidmet, als er bedarf; wozu denn auch gehört, daß der behandelte dogmatiſch-ethiſche Stoff (Katechismus) von Zeit zu Zeit in die gebührende ſyſtematiſche Ordnung gebracht wird — gerade wie dies in der Naturbeſchreibung mit den behandelten Naturkörpern geſchieht auf den Stufen, wo dieſelben nicht in ſyſtematiſcher Ordnung vorgenommen werden. Auch würde es irrig ſein, in dem Anſchluſſe der Begleitſtoffe an den Centralſtoff eine hemmende Feſſel für jene ſehen zu wollen; denn der Zweck dieſer Verbindung iſt im Gegenteil die gegenſeitige Unterſtützung. Wenn zwei Gewerbsleute ſich zu einem Kompaniegeſchäfte verbinden, ſo wiſſen ſie zwar, daß jeder von ſeiner Freiheit etwas opfern muß; aber ſie opfern dieſes Stückchen Freiheit gern, weil ſie dadurch nach einer andern Seite deſto mehr Freiheit gewinnen, nämlich eine größere Kraft und damit einen größeren Spielraum für ihre Unternehmungen. Ehelichen heißt allerdings *verbinden*; und doch gelten von alters her „ehelichen" und „*freien*" als ſynonyme Begriffe. Ein richtiges Aſſociieren iſt immer ein Gewinn — an Kraft und an Freiheit. So verhält es ſich auch mit jener Aſſociation der religionsunterrichtlichen Stoffe zu dem gemeinſamen Werke der religiöſen Bildung und Erziehung. Gefeſſelt ſind die Begleitſtoffe inſofern, als es ihnen ſamt dem Centralſtoffe glücklicherweiſe verwehrt iſt, eigenwillig iſoliert zu marſchieren; glücklicherweiſe, denn auf ihren ſeparaten Wegen würden ſie nicht nur nicht ſich hinlänglich unterſtützen können, ſondern geradezu einander im Lernen hindern — ungerechnet, daß der Hauptzweck, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes, unerfüllt bliebe. Durch die Verbindung gewinnen ſie dagegen die Freiheit und die Kraft, in mehrfacher Beziehung einander zu fördern, nämlich einerſeits durch gegenſeitiges Beleuchten das *Erkennen* zu heben und andrerſeits das *Behalten* zu erleichtern, und überdies in gemeinſamer Arbeit den *einheitlichen Gedankenkreis* zu ſchaffen. Der große Unterſchied zwiſchen ſolchem geeinten Zuſammenwirken und ſeinem Gegenteil läßt ſich auch an einem Gleichniſſe treffend veranſchaulichen. Der leitende Central-Lehrgang bildet gleichſam die *Melodie* eines Muſikſtückes; treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, ſo giebt es ein hübſches harmoniſches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitſtimmen ohne Rückſicht auf die Hauptſtimme ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzuſtellen: ſo muß eine Muſik herauskommen, „die Menſch und Tiere raſend machen kann". Solche pädagogiſche Muſik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre iſolierten Lehrgänge

bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt. Der Leser lasse sich jedoch raten, über solche Zustände nicht eher zu lachen, bis wir sie glücklich los sind.

Es wäre jetzt noch die Frage zu berühren, welcher der religionsunterrichtlichen Stoffe den Central-Lehrgang bestimmen soll. Vorhin wurde suppositionsweise die biblische Geschichte dafür angenommen. Auf der Unter- und Mittelstufe wird dies wohl allerseits gebilligt werden, wo man das Princip der Einheitlichkeit anerkennt. Für die unteren Stufen ist es ja auch bereits schulregimentlich vorgeschrieben. Wie aber auf der Oberstufe? Von manchen Seiten wird gefordert, auch von der Schulbehörde, daß hier dem dogmatisch-ethischen Stoffe (Katechismus) ein selbständiger Lehrgang gewidmet werde.*) Da zur Diskussion dieser Frage hier kein Raum ist, so wollen wir dieselbe als eine offene behandeln. Wäre pädagogisch ausgemacht, daß auf der Oberstufe (oder wenigstens im letzten Schuljahre) der Katechismus einen selbständigen Lehrgang beanspruchen müsse, so würde ich sagen: wohlan; da aber vorher ausgemacht ist, daß es nicht zwei oder gar noch mehr Lehrgänge im Religions-Unterricht geben darf, so muß der Katechismus als leitender Centralstoff betrachtet werden, mithin die bibl. Geschichte mit in die Reihe der Begleitstoffe treten. In der praktischen Ausführung hat dieser Weg nicht mehr Schwierigkeiten als jener andere, wo die bibl. Geschichte als Centralsach gilt, wie ja auch der pfarramtliche Katechismusunterricht, wenn er rechter Art sein soll, in dieser Weise verfahren muß.**) Dürfte dagegen als ausgemacht gelten, daß da, wo die Pfarrer einen solchen systematischen Katechismusunterricht erteilen, es nicht rätlich sei, daß die Schule gleichzeitig dasselbe thue: so würde auch auf der Oberstufe die bibl. Geschichte der leitende Centralstoff bleiben. Also entweder — oder; immer aber ein einheitliches Ganzes, mithin nur ein Lehrgang.

Wie demgemäß in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern zu verfahren ist, läßt sich jetzt schnell sagen.

Das humanistische Realgebiet — Menschenleben — umfaßt herkömmlich bloß zwei Zweige: vaterländische Geschichte und die sog. politische

---

*) Ziller, der den sog. „Konzentrationsstoff" von unten bis oben durch die „historischen Kulturstufen" bestimmen läßt, macht — nach seiner Auffassung der Kulturstufen — im 7. Schuljahre den Katechismus zum Centralstoffe, im 8. die Reformationsgeschichte resp. Luthers Lebensbeschreibung. Ebenso Dr. Rein.

**) Einen vollständig ausgeführten Lehrgang in diesem Sinne bietet z. B. der Katechismus des Generalsuperintendenten Dr. Jaspis.

Geographie.*) Hier ist der Weg zu einem einheitlichen Lehrgange so zu sagen von selbst gewiesen. Denn daß von diesen beiden Stoffen nur die Geschichte als Centralstoff sich eignet, kann keine Frage sein. Indem nun die Geographie als treuer Begleiter sich anschließt — nachdem die Heimatkunde absolviert und die erste übersichtliche Orientierung auf dem Globus vorgenommen ist — läßt sie sich durch das Fortschreiten des Centralfaches die Territorien zeigen, die sie näher ins Auge zu fassen hat. So kann dann jede geographische Lektion einerseits dem Geschichtsunterricht den benötigten Dienst leisten, den dieser ja ohnehin zu verlangen berechtigt ist, und behält doch andrerseits völlig freie Hand, das gewiesene Territorium so genau zu besehen, wie sie es für gut findet. Nehmen wir ein paar Beispiele. Die Geschichte von der Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten giebt Anlaß, auf dem großen Territorium des römischen Reiches sich geographisch zu orientieren — in bequemem Anschluß an die Geographie zur bibl. Geschichte. Bei Kaiser Konstantin kommt die jetzige Türkei mit Griechenland an die Reihe; bei Mohammed Vorderasien und Nordafrika. Bei den deutschen Missionaren tritt Großbritannien und Deutschland in Sicht; bei Karl d. Gr. wieder Deutschland und dazu Frankreich; bei Gregor VII. Italien; bei Kolumbus Indien und Amerika — u. s. w. (Daß bei einem Lande, welches wiederholt vorkommt, anfänglich nur die nötigsten geographischen Notizen mitgeteilt werden, versteht sich von selbst.)

Da in diesem Bündnis mit dem Geschichtsunterrichte dem geographischen nur eine Begleitrolle zufällt, so könnte es scheinen, als ob jener allein der gewinnende Teil wäre. Dem ist aber nicht so; vielmehr tritt gerade das Umgekehrte ein: die Geographie ist fast allein der gewinnende Teil. Denn was der Geschichte zu gute kommt, das würde die Geographie ohnehin zu leisten haben; bei dem Anschluß an die Geschichte aber erlangt sie den schätzenswerten Vorteil, daß das durch die Geschichtserzählung erweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, während beim isolierten Gange diese wirksame Lernhülfe fehlen würde. — In manchen Schulen ist auch bisher schon die Geographie an den Gang der Geschichte angeknüpft worden, da hier kein schulregimentliches Hindernis im Wege steht, — und man hat sich gut dabei befunden.

Gewöhnlich pflegt beiden Fächern gleich viel Zeit gewidmet zu werden. (Verschiedene Regierungsinstruktionen fordern es auch.) Soviel mir bekannt ist, wollen jedoch die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen nicht

*) Im praktischen Unterricht muß selbstverständlich jedes politische Territorium auch nach seiner physischen Seite betrachtet werden.

ſämtlich zur Carriere der Poſtbeamten, Offiziere, Entdeckungsreiſenden u. ſ. w. übergehen; mich dünkt daher, daß für den Gemeinbedarf wöchentlich eine Geographieſtunde ausreichen würde, und die übrige Zeit dem fruchtbareren Geſchichtsunterricht zugelegt werden könnte.*)

Das naturkundliche Realgebiet umfaßt in der Volksſchule: die drei Naturreiche, die ſog. mathematiſche Geographie und die Phyſik, — oder nach der gebräuchlichen Zweiteilung: Naturbeſchreibung und Naturlehre. Dieſe Teilſtoffe zu einer einheitlichen Schulwiſſenſchaft zu verſchmelzen, iſt offenbar ſchwierig. Gleichwohl bleibt dieſe Aufgabe ſtehen, und die Didaktiker müſſen ſich daran verſuchen. Hat doch auch ein naturwiſſenſchaftlicher Fachgelehrter, Prof. Roßmäßler, ſchon vor 20 Jahren in einer beſonderen Schrift den Pädagogen dieſe Aufgabe geſtellt und zwar lediglich vom Standpunkte der Naturkunde.**) Die allgemeine Forderung aus der Theorie des Lehrplans heraus war ihm wahrſcheinlich noch nicht bekannt. Roßmäßler hält die Ausführung für möglich, giebt auch in ſeiner Schrift viele Fingerzeige dazu, ſogar für die unterſte Stufe. Seitdem hat ſich meines Wiſſens niemand daran verſucht, wenn man die Bemühungen im Zillerſchen Seminar abrechnet; mir wenigſtens iſt kein naturkundliches Lehrbuch im Sinne der Roßmäßlerſchen Forderung zu Geſicht gekommen. Jedenfalls könnte auch nur ein fachkundiger Mann das Problem in die Hand nehmen. Solange es nun nicht gelungen iſt, einen innerlich einheitlichen Lehrgang der Naturkunde zu ſchaffen, muß man ſich damit begnügen, der Forderung wenigſtens äußerlich gerecht zu werden, nämlich dadurch, daß man auf der Stufe, wo auch die Phyſik vorkommen ſoll, Naturbeſchreibung und Naturlehre nicht gleichzeitig auftreten läßt. Demgemäß würde dann

*) Wie die Leſer wiſſen, habe ich zur Hebung des ſocial-hiſtoriſchen und geographiſchen Verſtändniſſes und aus andern Gründen vorlängſt eine kleine Ergänzung der politiſchen Geographie in Vorſchlag gebracht: nämlich einige Lektionen aus der elementaren Socialiſtik. (Vgl. „Real-Repetitorium" II. A. § 3—7, und „Grundlinien ꝛc." Geſ. Schr. II. S. 17 ff.) Wäre der geographiſche Stoff gebührend vereinfacht, ſo würden dieſe Lektionen aus der Geſellſchaftskunde bequem Platz finden. Jedenfalls ſind dieſelben für die Kinder weit intereſſanter als das Strohgehäckſel der politiſchen Geographie, und in Betracht, daß ein Schutz gegen die verführeriſchen Irrlehren der Socialdemokratie ſehr wünſchenswert iſt, auch entſchieden nützlicher. — Wie 1873 in den „Grundlinien", ſo hatte ich jenen Vorſchlag auch in der miniſteriellen Schulkonferenz (1872) zur Sprache gebracht. Seitdem iſt bereits ein Jahrzehnt verfloſſen. Daß die Schulbehörden denſelben in nähere Erwägung genommen hätten, iſt mir nicht bekannt geworden. Freilich haben es auch die meiſten Schulblätter nicht gethan, obgleich, wie mich dünkt, die traurigen Vorkommniſſe, die den Erlaß des Socialiſtengeſetzes veranlaßten, wohl hätten daran mahnen können.

**) Der naturgeſchichtliche Unterricht. Gedanken und Vorſchläge zu einer Umgeſtaltung desſelben. Leipzig, Fr. Brandſtetter, 1860.

etwa im Sommerſemeſter die Naturbeſchreibung und im Winterſemeſter die Naturlehre vorzunehmen ſein. Zwei nebeneinander laufende Lehrgänge in dieſem Gebiete kann die Volksſchule nicht ertragen; ſie erſchweren ſich auch gegenſeitig das Lernen. Selbſt die höheren Schulen laſſen in keiner Klaſſe Naturbeſchreibung und Naturlehre gleichzeitig auftreten; wie könnte da die Volksſchule ſich dieſen Luxus geſtatten?

Was der obige Grundſatz in dem komplizierten Gebiete des Sprachunterrichts verlangt, wollen wir übergehen, da hier die Praxis ſchon von längſt her die Einheitlichkeit angeſtrebt hat. Ich ſetze übrigens voraus, daß neben der Grammatik auch die Onomatik aufgenommen werde, und beide Teilſtoffe in der nötigen Beziehung zur Lektüre ſtehen.

Wie haben nun die „Allg. Beſtimmungen" den obigen Grundſatz berückſichtigt?

Im Religionsunterricht ſind (auf der Oberſtufe) anſtatt eines einheitlichen Lehrganges drei, ſage drei getrennte Lehrgänge vorgeſchrieben — wenn nicht gar vier:

1. bibl. Geſchichte (Begleitſtoff: Lektüre didaktiſcher Bibelabſchnitte; — ob auch Spruch und Kirchenlied, iſt zweifelhaft gelaſſen);*)
2. Katechismus;
3. Perikopen.

Da haben wir, wie man ſieht, in dem Lehrfache, das an der Spitze ſteht und allen übrigen vorbildlich vorleuchten ſoll, den Lehrgangs-Luxus im Superlativ, — genau wie in den Regulativen. Keinerlei Vereinfachung gegen früher. Selbſt der Perikopen-Lehrgang hat ſich wieder eingedrängt, der doch nach Einführung eines geordneten bibliſchen Geſchichtsunterrichts und didaktiſchen Bibel-Leſeganges — der handgreiflichſte Anachronismus iſt — gelinde ausgedrückt. Denn wenn es ja wünſchenswert wäre, daß in der Schule alle perikop. Evangelien- und Epiſtelabſchnitte vorkämen, ſo würde doch daraus jetzt nur folgen können, daß dieſe Abſchnitte ſämtlich in dem bibliſchen Geſchichtsgange reſp. didaktiſchen Leſegange vertreten ſein müßten.

Um das Vollgewicht der drei religionsunterrichtlichen Lehrgänge ganz fühlen zu können, darf nicht überſehen werden, wie viele Lehrſtunden denſelben zu Gebote ſtehen. Drei Lehrgänge bei wöchentlich nur vier

---

*) Um möglichſt günſtig auszulegen, ſei angenommen, daß das Kirchenlied keinen aparten Lehrgang beanſpruchen darf. Der nächſte praktiſche Unterſchied iſt bekanntlich der, daß in dieſem Falle jedesmal nur einzelne Liederſtrophen gelernt werden, nämlich ſolche, welche in den Gedankenkreis der geſchichtlichen Lektion paſſen, — ganze Lieder nur, inſofern ſie ſich aus den bereits gelernten Strophen zuſammenſetzen.

Stunden — da ist wahrlich hohe Kunst und große Weisheit vonnöten. Man möchte beinahe zweifeln, ob selbst ein „akademisch" gebildeter Pädagoge mit diesem Kunststücke fertig werden würde. Jedenfalls haben nur akademisch Gebildete diese Aufgabe stellen können.*)

Mit solchem Beispiele geht der Religionsunterricht den übrigen Fächern voran!

Im humanistischen Realgebiete scheinen zwei getrennte Lehrgänge vorausgesetzt zu sein:

1. Geschichte,
2. Geographie, —

wenigstens findet sich keine Andeutung, daß der geographische Gang sich an den geschichtlichen anlehnen solle. Da jedoch die Trennung nicht ausdrücklich vorgeschrieben ist, so läßt sich dieses Schweigen auch dahin auslegen, daß das Verbinden freigegeben sei. Die Unterbehörden und Lehrer haben es freilich meistens anders verstanden und anscheinend richtig; denn es würde sonst nicht erklärlich sein, wie die geographischen Leitfäden mit den schwindelhaft zahlreichen Namen hätten Duldung finden können.

Im naturkundlichen Realgebiet sind auf der Stufe, wo die Physik auftritt, ebenfalls zwei nebeneinander laufende Lehrgänge vorausgesetzt (in der Instruktion der K. Reg. zu Düsseldorf auch ausdrücklich vorgeschrieben):

1. Naturbeschreibung,
2. Naturlehre.

Dieser Fehler ist um so auffälliger, da selbst die höhern Schulen nicht so luxuriös verfahren. Wenn diese letzteren dabei in den andern Fehler verfallen, die Naturbeschreibung bloß auf den unteren Stufen vorkommen zu lassen, wodurch dann die Schüler von der tieferen Seite dieser Naturbetrachtung nichts erfahren, so braucht die Volksschule diesen Mißgriff nicht nachzuahmen und kann doch, wie wir gesehen haben, die Verdoppelung des Lehrganges vermeiden.

So hätte denn die Volksschule — wenn wir die Summa ziehen — nach den „Allg. Bestimmungen" schon allein in den drei fachunterrichtlichen Gebieten sieben Lehrgänge, sieben Gedankenkreise, die getrennt ihren Weg gehen.

---

*) Wahrhaft spaßhaft sind nun vollends die Regierungsinstruktionen, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe Anleitung geben. So z. B. fordert eine derselben, daß in der Samstags-Religionsstunde vorkommen soll: Sonntags-Evangelium, Epistel und der didaktische Leseabschnitt. — Das wäre ein geeignetes Pensum zu einer Muster-Lektion in den Seminarkonferenzen!

Nun überſchlage man die Nachteile, welche daraus entſtehen im Vergleich zur richtigen Methode, welche in jedem Gebiete einen einheitlichen Lehrgang fordert. Vorab hat ſchon die Lehr- und Lernarbeit einen zwiefachen Schaden, indem ihr die beiden Unterſtützungen entgehen, welche unterrichtlich verbundene Stoffe dadurch ſich gegenſeitig leiſten, daß ſie einerſeits einander beleuchten und andrerſeits das Behalten erleichtern. Zum andern kommt in jedem Gebiete kein einheitlicher Gedankenkreis zuſtande, welcher doch eine Hauptbedingung nicht nur der intellektuellen, ſondern auch der Geſinnungsbildung iſt. Drittens endlich verliert die Schule den ſo ſchätzenswerten Schutz, den ein einheitlicher Lehrgang wider das Stoffübermaß gewährt, da die Vereinheitlichung der Teilſtoffe unerbittlich zur Vereinfachung nötigt, während bei den iſolierten Lehrgängen dieſe Nötigung wegfällt. — Dieſe dreierlei Nachteile multiplizieren ſich aber nun mit der Dreizahl der ſachunterrichtlichen Gebiete. In der That, wenn man ſich die ganze Summe dieſer Schädigungen vergegenwärtigt, dann muß man ordentlich tief aufatmen, um ſich eine ſchwere Laſt vom Herzen zu ſeufzen. — Und doch ſtehen wir erſt bei dem erſten der konzentrierenden Grundſätze aus der Theorie des Lehrplans.

Wie mögen nun die „Allg. Beſtimmungen" zu dieſen getrennten Lehrgängen gekommen ſein?

Ganz einfach. Dieſer Irrtum iſt nichts anderes als ein alter Sauerteig. Den hat die neue Lehrordnung in „konſervativer" Treuherzigkeit aus den Regulativen herübergenommen, und dann haben die ſämtlichen Traditions-Methodiker in den Seminarien und Volksſchulen, gleichviel ob regulativiſch oder antiregulativiſch, ebenſo treuherzig unisono Amen dazu geſagt. Es iſt alles ganz natürlich zugegangen. Denn da man kein Bedenken hatte, im Religionsunterricht ſogar eine Dreizahl von Lehrgängen zuzulaſſen, ſo konnte es noch weniger Bedenken erregen, in den beiden Realgebieten je zwei Lehrgänge einzurichten. Der Anfang und Grund des Übels liegt ſomit, wie klar zu ſehen, im Religionsunterricht, wo dasſelbe ja auch jetzt noch am ſchlimmſten iſt, — genauer: in der kirchlich-pädagogiſchen Tradition; denn die Theologen ſind es, welche dieſe Überfülle der Lehrgänge aufgebracht, konſerviert, verteidigt und ſo die „weltliche" Didaktik irre geführt haben. Und da lamentieren dieſelben guten Leute über das Vielerlei (multa) im Volksſchulunterricht, — ſelbſt trotz Matth. 7, 3!

Wie ſteht es aber um die Hoffnung auf Beſſerwerden, — auf offizielle Anerkennung des obigen (2.) Grundſatzes?

Angeſichts der zahlreichen und drückenden Mißſtände, welche aus der Verleugnung jenes Grundſatzes entſprungen ſind, wird dieſe Hoffnungsfrage

ohne Zweifel alle zuſtimmenden Leſer lebhaft intereſſieren. Vermutlich wird es ihnen daher auch lieb ſein, wenn unſere Unterſuchung etwas näher auf dieſelbe eingeht, — auch deshalb, um beſſer zu ſehen, wo ſie am fruchtbarſten mit Hand anlegen können. Ich will dieſem Wunſche nach Kräften entgegenkommen. Sollte indeſſen dieſe Betrachtung länger werden müſſen, als man erwartet hat, ſo bitte ich im Auge behalten zu wollen, daß die Schuld nicht an mir liegt.

* * *

Alſo — wie ſteht es um die Hoffnung auf offizielle Anerkennung des zweiten Grundſatzes?

Begonnen hat die Verirrung der vielſpaltigen Lehrgänge, wie wir ſahen, im Religionsunterricht. Gleichwohl iſt wenig Hoffnung vorhanden, daß hier auch die Umkehr zuerſt anfangen werde. Viel eher läßt ſich das, meiner Anſicht nach, auf Seiten der „weltlichen" Didaktik, beim Realunterricht, hoffen, — wie auch ſchon 2. Chron. 29, 34 geſchrieben ſteht. — Ich will nun erzählen, wie die Erfahrung, eine lange und recht ſchmerzliche, mir dieſe Anſicht aufgenötigt hat, die Anſicht nämlich, daß beim Religionsunterricht vorab keine Reform zu erwarten iſt, daß dagegen die Methodik des Realunterrichts wahrſcheinlich ſchon bald den rechten Weg finden und dann für den ſchwer bekehrbaren Religionsunterricht ein wirkſamer Buß- und Reformprediger werden wird.

Das Ev. Schulblatt, welches drei Jahre nach dem Erlaß der Regulative ſeinen Lauf begann (1857), hat von Anfang an unverdroſſen ſich bemüht, anſtatt des monſtrös zerſpaltenen Religionsunterrichts der Regulative den von dem obigen Grundſatze geforderten einheitlichen Lehrgang zu empfehlen — (daneben allerdings auch verſchiedene Reformen im Lehrverfahren, wovon aber hier nicht weiter zu reden iſt). Eine lange Reihe von Artikeln kann davon Zeugnis geben. (Vgl. Ev. Schulblatt **1858**, S. 134 ff.; **1860**, S. 80 ff.; S. 285 ff.; **1861**, S. 65 ff.; S. 86 ff.; S. 102 ff.; S. 173 ff.; **1865**, S. 16 ff.; **1866**, S. 321 ff.; **1867**, S. 342; **1869**, S. 13 ff.; S. 65 ff.; S. 142 ff.; **1871**, S. 73 ff.; S. 146 ff.) Wie man ſieht, haben dieſe Bemühungen mehr als ein Jahrzehnt hindurch ſtandhaft ausgehalten. Bei einem Teil der Leſer auch nicht ohne Erfolg, beſonders in der engern Heimat, wo Zahns Seminarunterricht und „Schulchronik" vorgearbeitet hatten. In der pädagogiſchen Preſſe ſtand ich dagegen mit meiner Anſicht gar einſam. (Ziller's „Grundlegung" ꝛc. erſchien erſt 1865 und wurde anfänglich ohnehin nur wenig beachtet, zumal in Preußen.) Nur vom Niederrhein traten mehrere Kollegen aus der Zahnſchen Schule mit ein, — ſo namentlich der jüngſt heimgegangene unvergeßliche Klingenburg und

der Hauptlehrer Schumacher in Solingen. Bei den Anhängern der Regulative fand mein Vorschlag keinen Anklang, geschweige Unterstützung; die Stimmen, welche darüber laut wurden — vornehmlich von Seminardirektoren — wiesen ihn ab. Und was die übrigen, die antiregulativischen Schulblätter und ihre Leser betrifft, so schien auch ihnen die Vielspaltigkeit des traditionellen Religionsunterrichts nicht unbequem zu sein, wenigstens ließen sie das Ev. Schulblatt in diesem Handel die langen Jahre hindurch gänzlich im Stich — gerade wie auch in der Schulverfassungsfrage. Ihrer viele machten dafür Variationen über das kulturpolitische Thema: „Eins nur ist not — die Simultanschule", die der Sage nach von allem Übel erlösen sollte, — um zu ihrer Überraschung nachher zu finden, daß dieselbe im Religionsunterricht genau die nämlichen Mängel besitzt wie die Konfessionsschule und noch etliche dazu.

Durch diese Erfahrungen in dem ca. 15jährigen Bemühen für die bezeichneten Reformen drängte sich mir nach und nach die unerfreuliche Überzeugung auf, daß damit an dieser Stelle, im Religionsunterricht, zur Zeit nicht durchzukommen sei, — nicht einmal bei der Mehrzahl der Lehrer, geschweige bei den Geistlichen, Seminardirektoren und Schulbehörden. Die Wichtigkeit dieses Lehrfaches und meine Liebe für dasselbe hatten mich verleitet, einen strategischen Fehler zu begehen. Hier standen gar zu viele Hindernisse im Wege, die mein jugendmutiger, überzeugungsfester Eifer anfänglich teils übersehen, teils zu gering angeschlagen hatte. Ich will einige andeuten. — Erstlich ist auf dem religiösen Gebiete ein Reformieren, gleichviel welcher Art es sein mag, überhaupt viel schwieriger als auf jedem andern. Worin das seinen Grund hat, müssen wir hier übergehen. Zum andern pflegen diejenigen Personen, von deren Urteil in unserm Falle am meisten abhängt, sich zu wenig um pädagogische Fragen zu bekümmern. Zum dritten zeigen diejenigen Schulmänner, welche sich für den Religionsunterricht lebhaft interessieren, in der Regel wenig Neigung zum Reformieren, während umgekehrt diejenigen, welche zum Reformieren bereit sind, häufig wenig Interesse für den Religionsunterricht zeigen. So wenigstens damals. Viertens endlich — und das war in dieser praktischen Frage vielleicht das stärkste Hemmnis: es fehlte meinen Gründen für die gemeinte bessere Lehrweise an dem nötigen Vergleichungs- und Bekräftigungsbeispiele in einem andern Lehrgebiete, — d. h. weil die Schule damals keinen selbständigen Realunterricht besaß, so konnte ich nicht zeigen, daß jene Lehrweise auch hier die richtige sei. Dieser Mangel eines Vergleichungsbeispiels machte sich um so fühlbarer, da es in jener Zeit, wo beim Lehrerstande nicht auf die benötigten psychologischen Vorkenntnisse gerechnet werden konnte, nicht an

gängig war, mit einer allgemeinen Theorie des Lehrplans vorzugehen, um daraus die vorgeschlagene Reform zu deduzieren.

So standen die Sachen.

Als mir diese Lage der Dinge allmählich völlig klar geworden war (1871), that ich hier wie kurz vorher in der Schulverfassungsfrage: ich klappte meine religionsunterrichtliche Mappe zu, und habe seitdem keine Zeile mehr über dieses Lehrfach geschrieben. Selbst nicht an dem Handbuche zum II. Enchiridion (für Präparanden u. s. w.) — ein Versuch, „die Heilslehre aus der Heilsgeschichte genetisch zu entwickeln," — obwohl der methodische Teil desselben bereits ganz und der sachliche fast zur Hälfte fertig war. Aus demselben Grunde ist auch dieses II. Enchiridion, das schon damals auf die zweite Auflage wartete, bis jetzt noch nicht wieder gedruckt worden. — Es war nicht Unmut und Verstimmung, was mich so handeln ließ — denn das ist glücklicherweise nicht meine schwache Seite, eher Kleinmut und Gedrücktheit — sondern kaltblütige strategische Überlegung. Meine Absicht ging keineswegs dahin, mich um den Religionsunterricht nicht mehr zu bekümmern; im Gegenteil: es sollte gerade versucht werden, diesem verbarrikadierten Gebiete nunmehr von einer andern Seite her beizukommen. Nach wie vor sollten ganz dieselbigen Reformen empfohlen werden und zwar denselbigen Leuten und wo möglich noch etlichen anderen — nur in einer neuen Sprache. Mit einiger Anstrengung und Geduld ließ sich das glücklicherweise auch recht gut thun; denn die Fehler, welche ich im Religionsunterricht bekämpft hatte, waren ja im Grunde nicht specifisch religionsunterrichtliche, sondern Fehler der allgemeinen Methodik und nur durch besondere Irrtümer dort gesteigert worden. Es galt demnach, die bisher bloß dem Religionsunterricht empfohlenen Grundsätze des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) jetzt auf ein anderes Lehrgebiet, auf den nachbarlichen Realunterricht anzuwenden, — vorab diesem Fache selbst zu gut, sodann aber ganz besonders auch als Veranschaulichungs- und Mahnbeispiel für den schwerhörigen Religionsunterricht. Auf Grund dieser voraufgegangenen doppelten Anschauungsbeispiele konnte dann hinterher auch zur allgemeinen Theorie des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) übergegangen werden, und es ließ sich hoffen, daß diese mehrstimmige, planmäßige und theoretisch verstärkte Bußpredigt schließlich auch den Freunden und Vertretern des Religionsunterrichts zu Herzen gehen würde.

Aber auch noch aus einem andern Grunde mußte sich mein Blick hoffend auf den damals noch fehlenden Realunterricht richten, — im Interesse der Gesundung des Sprachunterrichts, da auch hier die besonderen Freunde und Vertreter des Religionsunterrichts Gehör und Mithülfe ver-

ſagt hatten. Schon vorlängſt war mir klar geworden, daß das bisherige ſprachmethodiſche Litteraturprincip nur eine halbe Wahrheit beſaß und darum der Ergänzung vom Sachunterricht her bedurfte, wenn es eine ganze Wahrheit werden und der Sprachunterricht vollaus geſunden ſollte. Auch hatte ſich mittlerweile genugſam gezeigt, daß die beiden bisherigen ſprachmethodiſchen Parteien aus ſich ſelbſt, vom Sprachunterricht her, nicht zum vollen Litteraturprincip vordringen würden. Es war daher nötig, daß die Methodik des Sachunterrichts ihnen zu Hülfe kam und den Weg zeigte. Nun fehlte aber der Realunterricht. Mithin hing auch die Reform im Sprachunterricht damals lediglich von den Pflegern des Religionsunterrichts ab. Merkten auch ſie das Bedürfnis dieſer Reform nicht, und traten ſie nicht mit ihrem Zeugnis dafür ein: dann war vor der Hand überhaupt nichts zu hoffen. Mit Fleiß hatten daher meine religionsunterrichtlichen Aufſätze wiederholt und nachdrücklich auf die ſo nötige Ergänzung der Sprachbildungsmittel durch das ſachunterrichtliche Schriftentum aufmerkſam gemacht. (Vgl. z. B. „Erſtes und Zweites Wort zum I. Enchiridion.“ Geſ. Schr. III. 2. S. 17 ff., 30.) Allein dieſes wiederholte andringliche Appellieren an die Vertreter des Religionsunterrichts bezüglich der Reform des Sprachunterrichts blieb an den entſcheidenden Stellen ebenſo wirkungslos wie das weit über ein Jahrzehnt hinaus fortgeſetzte Mahnen hinſichtlich der Mängel im Religionsunterricht ſelbſt. So ſahen ſich denn auch meine Wünſche für die Verbeſſerung des Sprachunterrichts darauf verwieſen, bei den Freunden des Realunterrichts Gehör und Unterſtützung zu ſuchen.

Nach dem letzten Aufſatze über den Religionsunterricht („Zur nochmaligen Auseinanderſetzung mit dem Memorier-Materialismus,“ Ev. Schulbl. 1871. Geſ. Schr. III. 1. S. 121 ff.) wurden daher ſofort die erſten Abhandlungen über den Realunterricht unter die Feder genommen (Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1, 5 u. 9. Geſ. Schr. IV. S. 14 ff.) — natürlich zugleich mit dem Zwecke, die Einführung dieſes Lehrfaches zu empfehlen. Nicht lange darauf trat der Wechſel im Kultusminiſterium ein: die Regulative machten den „Allg. Beſtimmungen“ Platz, — der Realunterricht wurde eingeführt. Freilich brachte derſelbe auch die oben beklagten Gebrechen mit zur Welt: die doppelten Lehrgänge und das mangelhafte Lehrbuch. Aber das ließ ſich auch nicht anders erwarten: denn wo waren die Seminare und Schulblätter, welche zur Zeit der Regulative dieſe Mängel der traditionellen Methodik zur Sprache gebracht hatten? Jetzt iſt es genau ſo ergangen, wie es naturgeſetzlich nicht anders gehen konnte: aus dem Religionsunterricht hat der Realunterricht der „Allg. Beſtimmungen“ die zerſpaltenen Lehrgänge geerbt, und aus

den höhern Schulen die kompendiariſchen Leitfäden.*) Allerdings war dadurch meine vorher gehegte Hoffnung, daß der Realunterricht ſchon bald den einheitlichen Lehrgang finden und dann den Religionsunterricht zur Nachfolge reizen werde, einſtweilen ſchulregimentlich ſuſpendiert und vorausſichtlich auf lange Zeit — wie dies denn auch richtig eingetroffen iſt, da ſeitdem bereits volle zehn Jahre verfloſſen ſind. Allein die Anſicht und Ausſicht, daß der Realunterricht jedenfalls eher als der Religionsunterricht die rechte Bahn im Lehrplan wie im Lehrverfahren finden werde, bleibt davon unangetaſtet. Jener ſteht nun einmal in dieſer Beziehung, in Abſicht auf methodiſche Reformen, in großem Vorteil. Denn erſtlich hat die methodiſche Reform beim Religionsunterricht, wie wir oben ſahen, mit drei ſchweren Hemmniſſen zu kämpfen, von denen der Realunterricht glücklicherweiſe nichts weiß. Zum andern iſt dort im Lehrplan ein drei- oder gar vierſpaltiger Lehrgang zur Einheit zu bekehren, während man es hier nur mit einem zweiſpaltigen zu thun hat. Zum dritten kommt dem Realunterricht zu gut, was jetzt ſein Leid iſt: die mancherlei Mißſtände, die im erſten Teil unſeres Aufſatzes beſprochen wurden (Übermaß des Lehrſtoffes, unbefriedigende Reſultate im realiſtiſchen Lernen und im Leſen, Verkümmerung des Realunterrichts und Gefährdung ſeiner Exiſtenz in den ein- und zweiklaſſigen Schulen u. ſ. w.). Denn die Methodik des Religionsunterrichts kann ruhig ſchlafen und ſchläft ja in der That den friedlichen und feſten Schlaf des Gerechten — ſchon ſeit 28 Jahren; höchſtens plagt ſich hie und da einer mit der Frage, ob der Katechismus nicht eigentlich noch etwas dicker gemacht werden ſollte. Im Realunterricht aber laſſen jene Mißſtände den Methodikern keine Ruhe, wenigſtens den

*) Hier ſei auf einen Umſtand aufmerkſam gemacht, der eigentlich ſchon früher, in den erſten Abſchnitten, hätte erwähnt werden ſollen. In den höheren Schulen befindet ſich der deutſche Sprachunterricht in einer andern, günſtigeren Lage als in der Volksſchule, da er an dem fremdſprachlichen Unterricht eine ſtarke Stütze hat. Aus dieſem Grunde braucht derſelbe alſo dort nicht in dem Maße am Sachunterricht eine Hülfe zu ſuchen, wie dies in der Volksſchule geſchehen muß. Daraus folgt dann weiter, daß in jenen Schulen der deutſch-ſprachliche Bildungszweck auch nicht die nämliche Forderung an die Form des Realbuches ſtellt wie in der Volksſchule, — d. h. daß dort, ſofern bloß auf das ſprachliche Lernen geſehen wird, vielleicht im Realunterricht ein kompendiariſcher Leitfaden ausreicht. Ob nun dieſe Leitfadenform dort auch für das realiſtiſche Lernen ausreicht — wir reden natürlich nur von den unteren Klaſſen — haben wir hier nicht zu unterſuchen. Wenn übrigens dieſe Schulen, während ſie in der ſog. Weltgeſchichte einen kompendiariſchen Leitfaden gebrauchen, daneben in der verwandten bibl. Geſchichte ein Lehrbuch mit ausführlicher Darſtellung benutzen: ſo geht daraus hervor, daß ihre Leitfaden-Methode wenigſtens noch nicht mit ſich ſelbſt einig iſt.

praktiſchen: hier muß gegen das Stoffübermaß und gegen das Manko im realiſtiſchen Lernen und im Leſen Rat geſchafft werden; es muß die Rechtsbaſis dieſes Lehrfaches geprüft und feſter begründet werden; den unnötig belaſteten Lehrern der ein- und zweiklaſſigen Schulen muß endlich Hülfe geſchafft werden; und die übrigen müſſen ſich endlich ſchämen lernen, daß ſie dies nicht ſchon längſt gethan haben. Alſo, wie geſagt, dem Realunterricht müſſen ſelbſt ſeine Übel zum beſten dienen. Was ſollte auch aus unſerer armen verirrten Welt werden, wenn nicht nach Gottes Fügung die Dinge manchmal klüger wären als die Menſchen! — Zum vierten kommt dem Realunterricht ſeine Neuheit, ſeine Spätgeburt zu gute. Denn ob im Religionsunterricht die Lernreſultate nicht ſo ſind, wie ſie bei einer beſſeren Methode ſein könnten, — wer merkt das? man iſt ja daran gewöhnt; wenn dagegen die realiſtiſchen Lernreſultate mangelhaft ſind, ſo iſt wenigſtens die Gewohnheit kein Hindernis, ſie ſehen zu können. Aber auch noch in einem andern Sinne wird ihm ſeine verſpätete Anerkennung zum Vorteil. Fällt im Religionsunterricht ja einmal der Blick darauf, daß die Reſultate im Wiſſen und in der Geſinnungsbildung nicht ſo ſind, wie man wünſchen müßte, ſo wird die Schuld nicht in der Methode geſucht — die iſt ja „altbewährt" — ſondern in der „ungenügenden" Zahl der Lehrſtunden. Im Realunterricht dagegen kann das in ſolchem Falle niemandem einfallen, ſchon deshalb nicht, weil man weiß, daß dieſer Einfall nichts nützen würde; hier wird der Didaktiker genötigt, die Beſſerung nicht in etwas Äußerlichem, ſondern im Innern, in der Methode, zu ſuchen. — Fünftens endlich, wenn jemand im Realgebiete methodiſche Reformvorſchläge machen will, ſo braucht er bloß darum zu ſorgen, daß ſie verſtändig ſind; auf dem religiöſen Gebiete reicht dagegen dieſe Sorge nicht aus, denn es kann ihm ſonſt leichtlich begegnen, daß er ob ſeiner neuen Vorſchläge trotz ihrer Verſtändigkeit ſich einen „Ketzer" nennen und mit Fingern auf ſich zeigen laſſen muß.

Summa: es bleibt alſo dabei, wie wir oben ſagten: vorausſichtlich wird der Realunterricht im Lehrplan (und Lehrverfahren) eher den rechten Weg finden als der Religionsunterricht. Mit andern Worten: die vorerwählte „geiſtliche" Didaktik wird einmal bei der nachberufenen „weltlichen" in die Schule gehen müſſen — wie das auch ſchon vor alters mitunter vorgekommen iſt (Röm. 11, 13. 14).

Dem Thema gemäß war in der vorſtehenden Exkurſion zunächſt vom Lehrplane die Rede. Wie mehrfach angedeutet, läßt ſich aber auch beim Lehrverfahren erwarten, daß die Reform des Realunterrichts ſich dem Religionsunterrichte nützlich machen werde. Das iſt keine Er-

wartung ins blaue hinein. Zum Belege will ich das an ein paar wichtigen Punkten des Lehrverfahrens nachweiſen, obwohl es ſtrenge genommen nicht hierher gehört. Hoffentlich ſind dieſe angehängten Bemerkungen zur weiteren Orientierung förderlich genug, um den Verſtoß gegen die logiſche Korrektheit zu entſchuldigen.

Der eine dieſer Punkte liegt auf der Seite des Auffaſſens (Neulernens), der andere auf der des Einprägens.

Im Religionsunterricht hält die traditionelle Methode (auch in den „Allg. Beſtimmungen") an der Regel feſt, daß die bibl. Geſchichte im Anſchluß an das Bibelwort vorerzählt werden müſſe. Sofern dieſe Forderung ſich bloß auf den ſprachlichen Ausdruck (Bibelſtil) beziehen ſoll und nicht zu ſteif ausgelegt wird, iſt nichts dawider zu ſagen. Thatſächlich wird ſie aber von den Regulativen an bis heute vielfach ſo verſtanden, daß ſie ſich auch auf das Inhaltliche der mündlichen Vorführung erſtrecken ſolle, d. h. daß das Erzählen des Lehrers nicht über die knappe bibliſche Darſtellung hinausgehen dürfe. Da mengt ſich ein Irrtum mit ein, der dem Unterricht eine verderbliche Feſſel anlegt. Soll eine Geſchichte anſchaulich vorgeführt werden — und das wird hoffentlich niemand beſtreiten — anſchaulich nicht bloß hinſichtlich der äußeren Vorgänge (inkl. der ethnographiſchen, geographiſchen ꝛc. Verhältniſſe), ſondern auch hinſichtlich des inneren (pſychologiſchen) Geſchehens: ſo bedarf die bibliſche Darſtellung vielfach der Ergänzung und Erweiterung, wobei dann nicht ſelten auch der ſprachliche Bibelausdruck umgeſtaltet werden muß. Das habe ich gewöhnlich kurz ſo ausgedrückt: das mündliche Vorerzählen muß ausführlich-anſchaulich ſein. (Ob dieſe erläuternden Zuthaten mehr vortragsweiſe oder mehr unterredungsweiſe einzuflechten ſind, iſt eine Specialfrage, die in jedem beſondern Falle der Lehrtakt beantworten muß; — nur dürfen die nötigen Erläuterungen nicht erſt hinterher nachgeſchleppt kommen.) Das Ev. Schulblatt, daß dieſe Forderung, wie bekannt, nachdrücklich vertrat, iſt deswegen weiland mit mehreren Seminardirektoren (aus Schleſien, Anhalt, Rheinprovinz u. ſ. w.) in eine lebhafte Fehde geraten. Von den erhobenen Bedenken ſei hier nur das eine erwähnt: die Lehrer ſeien vielfach dieſer ſchweren Aufgabe nicht gewachſen; worauf meinerſeits nur erwidert werden konnte: dann möge in den Seminarien dafür geſorgt werden, daß ſie es lernten. Der eigentliche, der tiefere Grund des Widerſpruchs lag und liegt jedoch darin, daß man glaubt, bei der freien, ausführlichen Darſtellung käme der „unantaſtbare" Bibeltext nicht zu ſeinem Rechte. Aus dieſer theologiſchen Anſicht iſt jene pädagogiſche Feſſel entſprungen, und aus dieſer Feſſel wird der theologiſch geleitete Religionsunterricht aus eigenem Vermögen niemals herauskommen. Darum muß

der Realunterricht auch hierin deſſen Lehrmeiſter und Befreier werden. Dieſer hat in der vaterländiſchen Geſchichte weſentlich dieſelbe methodiſche Aufgabe; glücklicherweiſe aber keinen „heiligen" Text, der ihn hinderte, die richtige Lehrweiſe zu üben. Sobald daher hier der Leitfaden-Wahn überwunden iſt, und die Lehrer begriffen haben, daß die vaterländiſche Geſchichte möglichſt anſchaulich, mithin auch plaſtiſch-ausführlich erzählt werden muß, mithin auch detaillierter, als ſie im ausführlich darſtellenden Realbuche ſtehen kann; alſobald werden ſie auch unzweifelhaft den Theologen begreiflich zu machen verſtehen, daß die bibliſche Geſchichte gleichfalls ſo erzählt ſein will. Ich ſage: „will".

Die zweite wichtige Stelle, wo das traditionelle Lehrverfahren im Religionsunterricht auf eine Korrektur durch den Realunterricht wartet, liegt, wie bemerkt, auf der Seite der Einprägungsoperationen. Zur Zeit ſteckt freilich der Realunterricht ſelbſt noch in Feſſeln. Sobald derſelbe aber vom Banne der Leitfäden erlöſt iſt, wird er finden, daß zum denkenden Einprägen und Geläufigmachen ſeines Stoffes — gleichviel ob dieſer konkreter oder abſtrakter Art iſt — auch fixierte (Repetitions- und Reflexions-) Fragen gute Dienſte leiſten können. Die Bedeutung der fixierten Fragen für das achtſame Einprägen und Reproduzieren hat allerdings auch die theologiſche Didaktik längſt erkannt, wie ſchon manche mittelalterliche „Beichtſpiegel" (die Vorläufer der ſpäteren ſog. Katechismen) zeigen. Leider iſt ſie aber in der nachreformatoriſchen Zeit auf den Irrweg geraten, von dieſer Erkenntnis den denkbar verkehrteſten Gebrauch zu machen, indem ſie nämlich bei dem in dialogiſcher Form bearbeiteten dogmatiſchen Lehrbuche (Katechismus) die Antworten, welche urſprünglich nur für den Lehrenden beſtimmt waren, von den Schülern wörtlich auswendig lernen läßt.*) Dieſer großartige

*) Gewiß muß im Religionsunterricht memoriert werden, auch wörtlich und zwar ſo ſicher wie möglich. Es fragt ſich nur: was? Jedenfalls keinerlei doktrinäre Erklärungen (wie ja auch in Grammatik, Phyſik, Geometrie u. ſ. w. keine doktrinären Erklärungen wörtlich memoriert werden), ſondern bibliſche und andere Sentenzen, Liederſtrophen, kurze Gebete, auch größere Bibelabſchnitte, ſofern ſie ſich dazu eignen, desgleichen ſolche Stücke aus dem Bekenntnis-Katechismus, welche einen liturgiſchen Charakter haben, z. B. im lutheriſchen Katechismus die Auslegung der Glaubensartikel, im heidelbergiſchen Frage 1 (entſpricht genau der lutheriſchen Auslegung des zweiten Artikels), 26, 27, 28 und 32. Mit einem Worte: ſolche Stoffe, welche zu dem tagtäglichen Lebensbedarf des Chriſten gehören. Dieſe zeichnen ſich faſt ohne Ausnahme auch dadurch aus, daß ſie ſich leicht lernen und behalten laſſen, — vorausgeſetzt, daß der Lehrer bei größeren Abſchnitten den Rat befolgt, den Ratich ſchon vor mehr als 200 Jahren gegeben hat, nämlich alles fein „ſtücklich" bedenken und memorieren läßt.

Mißverſtand und Mißbrauch der methodiſchen Frageform iſt dann zu allen Konfeſſionen, Sekten und „Schulen“ — gleichviel ob hiſtoriſch oder rationaliſtiſch — durchgedrungen, dieweil ſie alle an der Pſychologie und Pädagogik geſündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit ſitzt jetzt dieſer Irrtum überall ſo feſt wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie ſich aus eigener Kraft aus dieſem Irrtum herausarbeiten werde, ſcheint nach der jahrhundertelangen Vorgeſchichte ebenſowenig denkbar, als daß jemand ſich ſelber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geſchehen — durch das Beiſpiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird dieſen Liebesdienſt leiſten. Wenn daher dereinſt auf ſeinem Gebiete für jedermann zu ſehen iſt, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, ſondern auch abſtrakte Stoffe (z. B. Phyſik) weit gründlicher, ſicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusſtoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb ſicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil ſie den Fragen nicht beigedruckt ſind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologiſche Didaktik dieſes Beiſpiel nachahmen; und wenn ſie es thut, dann iſt nicht zu bezweifeln, daß die Jungen ſamt allen verſtändigen Alten ſchon allein für die Erlöſung von einer alten Plage herzlich dankbar ſein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundſatz: **Die verſchiedenen Lehrfächer müſſen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden** — insbeſondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck iſt: teils gegenſeitige Unterſtützung der Fächer, teils Aſſociierung der Vorſtellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes. (Den letzteren Geſichtspunkt drückt Leſſing bekanntlich ſo aus: der Lehrer müſſe den Schüler ſtets aus einer Scienz in die andere blicken laſſen.)

Daß damit keine chaotiſche Vermengung der Lehrſtoffe gemeint iſt, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgeſehen von der Unterſtufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beanſprucht, bleibt jeder Lehrgegenſtand ſo ſelbſtändig, wie er es für ſeine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens iſt ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weiſt auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,
b) von Sachunterricht und Formunterricht,
c) der ſachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den erſten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunterricht die *Baſis* alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz beſonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachſchulung ohne einen vollſtändigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — warum alſo auch ſchon um der Sprachbildung willen ein ſelbſtändiger Realunterricht nötig iſt.

Was der obige Grundſatz fordert, iſt bekanntlich auf der Fibelſtufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem ſog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht", dem ſich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anſchließen. Daß dieſe ſtrenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterſtufe paßt, verſteht ſich von ſelbſt. — Es darf übrigens nicht überſehen werden, daß dieſe gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelſtufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer *iſoliert* ſtehen; von den ſachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Die Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" verſpricht ſomit mehr, als ſie leiſtet; einſtweilen ſind nur *Realunterricht* und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktiſche Ausführung des obigen Grundſatzes im einzelnen einzugehen, iſt hier nicht der Ort. Das iſt vorlängſt geſchehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei ſachunterrichtlichen Fächer untereinander" (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 4. Geſ. Schr. II. 1).

Was uns an dieſer Stelle intereſſiert, iſt lediglich der allgemeine Geſichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur *Sprache* kommt, — nämlich der Doppelgedanke, *warum* die verſchiedenen Lehrfächer ein organiſches Geglieder bilden müſſen, und *wo* ihr Ineinandergreifen ſich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt. Das Wo des Ineinandergreifens zeigt ſich ſofort überſichtlich bei einem Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt ſich, daß jedes Lehrfach in dieſem Organismus noch etwas ganz *anderes*, noch viel *mehr* zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntniſſe (nebſt den darin eingeſchloſſenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieſes andere *nicht* geleiſtet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, ſondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zuſtande kommt. Darauf folgt weiter, daß die Exiſtenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon

abhängt, wie hoch ſein eigener Lernertrag für die intellektuelle und Geſinnungsbildung zu ſchätzen iſt, ſondern weſentlich auch davon, was es durch ſeine gliedlichen Funktionen für die andern Fächer und für die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes leiſten kann.

Der obige dritte Grundſatz bringt ſonach (in Verbindung mit dem zweiten) die Idee der organiſchen Gliederung des Lehrplans — ſoweit ſie auch von der intellektuellen Bildung gefordert wird — zur vollen Anſchauung, wodurch ſich jetzt auch deutlich erkennen läßt, was die vorausgeforderte Vollzahl der Lehrfächer eigentlich ſagen will.

Wie ſtellen ſich nun die „Allg. Beſtimmungen“ zu dieſem wichtigen Grundſatze?

Das hat uns im voraus ſchon das oben erwähnte ſymptomatiſche Kennzeichen bei der Aufzählung der Lehrfächer verraten. Wo der Realunterricht von dem verwandten Religionsunterricht getrennt und hinten unter die formunterrichtlichen Fächer eingeſchoben wird, wo demnach ſchon der Begriff des Sachunterrichts fehlt, da braucht nicht einmal nach einer logiſchen Ordnung der Lehrgegenſtände gefragt zu werden, geſchweige nach ihrer organiſchen Gliederung. In der That, von den drei Gruppen der Lehrſtoff-Verknüpfung, die unſer Grundſatz fordert, findet ſich auf der Mittel- und Oberſtufe auch nicht die leiſeſte Spur. Was auf der Fibelſtufe davon vorkommt, würde ohnehin hier nicht zu zählen ſein, da es nicht aus der Theorie des Lehrplans heraus gedacht, ſondern von dem vortaſtenden geſunden Takt der Schulpraxis erfaßt und in Übung gebracht worden iſt. Als Thatſache und als Weisſagung auf weiteren Fortſchritt muß man natürlich dieſen kleinen Anfang zum Lehrorganismus herzlich willkommen heißen.

Sollte nicht doch noch ein anderer Punkt aus den „Allg. Beſtimmungen“ hierher zu rechnen ſein? Bei der Raumlehre wird nämlich gefordert: „dieſelbe habe ſich ſowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung zu ſetzen.“ Sehen wir näher zu, welcher Art dieſes Verbinden iſt. Daß in der Raumlehre gerechnet werden muß, ſagt ſchon ihre eigene Methodik, und hat ſonach mit der Theorie des Lehrplans nichts zu thun. Sofern aber darauf hingewieſen werden ſoll, wie die Lehrgänge des Rechnens und der Raumlehre ſich zu einander zu ſtellen haben, ſo iſt zu bemerken, daß dies, da es ſich um Zweige eines und desſelben Lehrgebietes (Mathematik) handelt, unter unſern zweiten Grundſatz fällt. — Was dann das Zeichnen betrifft, ſo ſind ſeine Beziehungen zur Raumlehre gleichfalls ſchon durch ſeine eigene Methodik gewieſen; ſie beſtehen lediglich darin, daß zu dem Zeichenſtoffe auch mathematiſche Figuren gehören, und daß der Zeichenunterricht gewiſſe Kenntniſſe aus der Raum-

lehre voraussetzen muß. Mit den Lehrstoff-Verknüpfungen, die unser dritter Grundsatz fordert, haben also diese Beziehungen ebenfalls nichts zu thun, weshalb sie oben auch nicht mit erwähnt sind. Immerhin wollen wir uns aber freuen, daß in den „Allg. Bestimmungen" wenigstens der Ausdruck „Lehrstoff-Verbindung" mit vorkommt, wenn er auch nicht zu dem in Rede stehenden Grundsatze gehört.

Ganz besonders muß bedauert werden und auffallen, daß in den „Allg. Bestimmungen" auch nicht einmal die erste Gruppe der Lehrfach-Verbindungen, die von Sach- und Sprachunterricht, berücksichtigt ist, da volle zwei Drittel sämtlicher Lehrfächer, und gerade die wichtigsten, darunter leiden. Es muß um so mehr auffallen, da doch auf der Unterstufe dieses Princip anerkannt wird, und überdies die Schulpraxis bereits zur Zeit der Regulative und früher manches davon zu üben wußte, indem z. B. beim Aufsatzschreiben mit Fleiß auch sachunterrichtliche Stoffe herangezogen wurden. Hier liegt ein offenbarer Rückschritt vor im Vergleich zu den Regulativen und dem Standpunkte der Sprachmethodik in den vierziger Jahren. — Es verdient daher auch beachtet zu werden, in welchem Maße die „Allg. Bestimmungen" den Blick von der Wahrheit ablenken, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu thun habe. Die Vorschriften über den Sprachunterricht heben nämlich die Isolierung dieses Faches nicht nur im allgemeinen hervor, sondern bei jedem seiner Zweige wieder besonders. Hören wir! Voran die allgemeine Weisung: „dem gesamten Sprachunterricht liegt das (belletristische) Lesebuch zu Grunde." Beim Reden heißt es: „die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberstufe) von den Sprachstücken des Lesebuches." Beim Lesen: „die Schüler sind dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke leicht und mit Ausdruck vom Blatte lesen." Beim Aufsatzschreiben: „die Schüler sollen . . . größere Sprachstücke richtig wiedergeben können." Wie man sieht, kann der Blick nicht stärker von dem vollen Litteraturprincip abgelenkt und in das Halbscheids-Princip eingebannt werden, als es hier geschieht.

Von den beiden übrigen Gruppen der Lehrstoff-Verbindungen brauchen wir nicht zu reden. Denn da nicht einmal jene zunächstliegende und wichtigste offizielle Anerkennung gefunden hat, so ist bis zu den andern ohnehin noch ein sehr weiter Weg.*)

---

*) Bei einigen Provinzialbehörden scheint übrigens der Grundsatz von der Lehrstoff-Verknüpfung erfreulicherweise bereits Anklang gefunden zu haben. Dem Vernehmen nach sollen in verschiedenen Provinzen bei den Rektorprüfungen schon wiederholt Aufsatzthemen aus jenem Gebiete gestellt worden sein.

Vierter Grundſatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans ſtehen.

Daß der Religionsunterricht nicht iſoliert ſtehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanſchule, im Winkel, hat ſchon der dritte Grundſatz feſtgeſtellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Beſtimmung hinzu, daß er „im Centrum“ ſtehen ſoll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die erſten drei Grundſätze anſtreben, iſt, wie wir wiſſen, nicht bloß ein weſentliches Stück der intellektuellen Bildung, ſondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein feſter Charakter iſt als ſolcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreiſe die religiös-ſittlichen Vorſtellungen (inkl. Gefühle u. ſ. w.) nicht fehlen, wie der erſte Grundſatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen dieſe religiös-ſittlichen Vorſtellungen unter ſich nicht uneinheitlich ſein (zweiter Grundſatz). Ferner dürfen dieſelben nicht iſoliert ſtehen (dritter Grundſatz). Endlich (vierter Grundſatz): wie im menſchlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus ſo durchziehen, daß ſie ihn beherrſchen können, ſo muß der erziehende Unterricht dahin ſtreben, daß die religiös-ſittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethiſchen Fächern) in ähnlicher Weiſe und zu demſelbigen Zwecke den geſamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.

Nun die Ausführung.

Was von den methodiſchen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es ſich um die des Lehrplans.

Wie dem achtſamen Leſer nicht entgangen ſein wird, iſt aber der allergrößte Teil des methodiſchen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundſatzes (ſamt den beiden vorausgegangenen). Es handelt ſich ſomit beim vierten Grundſatze in der That bloß noch um einen kleinen Reſt. Hierbei muß nun zwiſchen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterſchieden werden, da auf den letzteren die verſchiedenen Lehrfächer einen ſelbſtändigen Gang beanſpruchen.

Auf den elementaren Stufen beſteht die vom vierten Grundſatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den ſämtlichen Lehrfächern annähernd ſo gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundſatze mit den Zweigen eines zuſammengeſetzten Lehrfaches geſchah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt,

gleichſam Begleitſtoffe werden. Wohl verſtanden: ich ſage „annähernd", „gleichſam", „ähnlich"; die Unterſchiede wird der Leſer ſelbſt zu finden wiſſen. Auf der Fibelſtufe würden wir in dem beſtehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Geſang- ꝛc. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiöſen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieſes ſog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realſtoffe, aus denen die Leſe-„Normalwörter" entnommen ſind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch dieſen beſtimmt wären. Mit einiger Überlegung wird ſich übrigens auch dieſer Fehler wohl noch wegſchaffen laſſen. Nur müßte vorher beſtimmt ausgemacht ſein, welche religiöſen Lehrſtoffe auf dieſer Stufe vorkommen ſollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundſatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenſtände einen ſelbſtändigen Gang verlangen, ſo fällt das, was jener Grundſatz fordert, faſt ausſchließlich dem Lehrverfahren zu. Deſſen Aufgabe beſteht dann darin — was auch ſchon der dritte Grundſatz gefordert hat — die in der vaterländiſchen Geſchichte, im Leſebuche, in der Naturkunde u. ſ. w. vorkommenden religiös-ſittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenſeitige Beleuchtung zu bringen. Das iſt, wie man ſieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längſt kennt, wenn ſie auch nicht überall konſequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Leſegange des belletriſtiſchen Leſebuches ſolche Stücke, welche mit beſtimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt ſind, in die Zeit geſetzt werden, wo ſie mit den letzteren zuſammentreffen. Ähnlich im Geſangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die „Allg. Beſtimmungen" ſich zu dem obigen Grundſatze verhalten, müſſen wir eine kleine Exkurſion in die Geſchichte der Methodik vornehmen. Wie der Leſer finden wird, iſt dieſelbe zur Klärung der Sachlage abſolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der Regulative wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans ſtehen müſſe. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichſt viele Lehrſtunden haben müſſe. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unſer vierter Grundſatz an ſich nichts zu thun; was er meint, iſt, wie wir vorhin geſehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratſchläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des erſten, zweiten und dritten Grundſatzes) die volle Aus-

führung des vierten Grundſatzes erſt möglich wird, bekümmerten ſie ſich nicht. In ihrem Munde war und iſt daher jene Formel im weſentlichen faſt nichts mehr als eine hohle Phraſe. Eigentlich müßte man ihnen raten, den Grundſatz vom centralen Religionsunterricht nicht mehr zu gebrauchen, wenigſtens nicht laut; denn wenn ſie beim Wort genommen würden, ſo müßten ſie auch die drei vorhergehenden Grundſätze gut heißen: alſo auch die Berechtigung der Realien anerkennen — und die religionsunterrichtlichen Stoffe in eine Einheit bringen — und im Sprachunterricht das volle Litteraturprincip annehmen — und im Realunterricht die Leitfadenmethode preisgeben — und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen verurteilen u. ſ. w. — wozu ſie ſich doch bis jetzt nicht haben verſtehen können. Wollen ſie jedoch jene drei voraufgehenden Grundſätze mit allen ihren Konſequenzen gut heißen — nun, dann haben ſie erfreulicherweiſe ihre regulativiſchen Irrtümer aufgegeben, dann ſind wir eben einig.

Ziller, der nach Herbart und Mager für die wiſſenſchaftliche Ausbildung der Theorie des Lehrplans auf deutſchem Boden wohl am meiſten gearbeitet hat, faßt bekanntlich unſere vier Grundſätze (nebſt dem ihm eigentümlichen von den „hiſtoriſchen Kulturſtufen") zuſammen unter dem Namen „Konzentration". Dieſe Bezeichnung iſt nicht unberechtigt, da in jenen vier Grundſätzen neben andern Funktionen auch die des Konzentrierens ſteckt. Da aber früher eine Monographie über die Theorie des Lehrplans fehlte, und bei Ziller ihre einzelnen Grundſätze ſamt deren Verzweigungen nicht in deutlicher Sonderung herausgearbeitet ſind: ſo hat das die bedauerliche Folge gehabt, daß man ſich von ſeiner Konzentrationsidee vielfach nur eine höchſt nebelhafte oder wohl gar recht verkehrte Vorſtellung machte. In der That hatte ſich in nicht wenigen Lehrerkreiſen wider die Zillerſche „Konzentration" viel Apathie und Antipathie angeſammelt, bevor dieſelbe ordentlich gekannt war. — Eingedenk des Goetheſchen Wortes, „daß allgemeine Begriffe immer auf dem beſten Wege ſind, Unheil anzurichten," habe ich daher in meinen Aufſätzen zur Theorie des Lehrplans jenen zuſammenfaſſenden Ausdruck „Konzentration" mit Fleiß vermieden und dagegen mein Augenmerk darauf gerichtet, gerade die Einzel-Grundſätze klar und beſtimmt herauszuheben — jedem überlaſſend, unter welchen allgemeinen Namen er das Ganze bringen wolle. Dadurch war wenigſtens aller Nebelhaftigkeit thunlichſt vorgebeugt. — Allerdings lagen außer dieſem auch noch mehrere andere Gründe vor, welche dieſes Verfahren anrieten. Ich will ſie nennen, und kann nur dringend bitten, daß diejenigen Leſer, denen die gute Sache am Herzen liegt, ſich dieſelben ja recht feſt merken.

Erſtlich iſt der Name „Konzentration“ für jene vier Lehrplans-Grundſätze zwar nicht unrichtig, aber auch nicht erſchöpfend, da dieſelben einen zweiten wichtigen Zweck enthalten, der nicht mit namhaft gemacht wird: die gegenſeitige Unterſtützung der Lehrfächer. Durch jenen Namen wird der Blick von dieſem Zwecke der Lehrſtoff-Verknüpfung abgelenkt. Das hat bereits ſehr böſe Folgen gehabt. Ich will beiſpielsweiſe nur an das Thema dieſes Aufſatzes, an die wichtige gegenſeitige Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht erinnern. Natürlich wird dieſe Wahrheit im Kreiſe der Zillerſchen Schüler nicht verkannt, geſchweige verleugnet. Und doch hat es geſchehen können, daß die oben beſprochenen Konſequenzen dieſer Wahrheit, dieweil ſie nicht unter den Geſichtspunkt des einheitlichen Gedankenkreiſes fallen, bisher noch niemals aus jenem Kreiſe energiſch bekannt und verteidigt worden ſind. Seit 20 Jahren habe ich vereinſamt dafür kämpfen müſſen, bis jüngſt wenigſtens Dr. Rein und ſeine Mitarbeiter ſich meiner erbarmt haben. Mittlerweile iſt dann — um von andern Mißſtänden nicht zu reden — ein großer Teil der preußiſchen Schulen ſeit vielen Jahren mit einem verkümmerten Realunterricht belaſtet geweſen, und der Rechtsboden dieſes Lehrfaches gründlich unterminiert worden.

Zum andern ſtanden und ſtehen in der offiziellen Methodik jedem der vier Grundſätze beſondere Hinderniſſe im Wege. Für jeden einzelnen muß beſonders geſtritten werden und zwar genau in ihrer Reihenfolge. Es würde ganz unnütz ſein, über den zweiten zu disputieren, bevor der erſte anerkannt iſt, oder über den dritten, bevor die beiden vorhergehenden gebilligt ſind u. ſ. w. Man mußte ſich daher hoch freuen, als die „Allg. Beſtimmungen“ wenigſtens den erſten Grundſatz, wenn auch nur in ſeinem äußerlichſten Sinne, zur Ausführung brachten. Und wenn die preußiſche Schulbehörde jetzt, nach 10 Jahren, endlich auch den zweiten Grundſatz anerkennte und vom dritten etwa die wichtige Verbindung von Sach- und Sprachunterricht: ſo würde man wiederum alle Urſache haben, ſich herzlich zu freuen, und könnte ihr gern noch etliche Jahre Zeit gönnen, um ſich über die übrigen Punkte zu beſinnen. Es iſt ſomit klar, daß die Propaganda die Verteidigung der Einzel-Grundſätze ins Auge faſſen und darin Schritt vor Schritt, ohne Heuſchreckenſprünge, vorgehen muß.

Der dritte Grund, der mich den Namen „Konzentration“ vermeiden hieß, war hiſtoriſcher Art. Er bezieht ſich auf eine Thatſache, welche der jüngeren Lehrergeneration vielleicht nur dunkel bekannt iſt. Schon vor ca. 30 Jahren lief einmal das Stichwort „Konzentration“ durch die deutſche Schulwelt, und wurde eine Zeitlang mit großer Lebhaftigkeit verhandelt — ſelbſtverſtändlich nur unter ſolchen Leuten, die für neue Ge-

danken zugänglich waren. Diese Bewegung rührte, wenn man nach dem ersten Ausgangspunkte fragt, von dem praktisch-genialen Jacotot in Löwen her. Sie hatte sonach mit demjenigen Konzentrations-Begriffe, wie er später auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik durch Ziller vertreten wurde, dem Ursprung nach nichts zu thun. Wie weit eine begriffliche Verwandtschaft vorhanden war, wird sich weiter unten zeigen.

Das Interesse für Jacotots Methode war aber unter den deutschen Volksschullehrern nicht gleich anfangs erwacht, als die erste Kunde davon (1830 durch die Schriften von Krieger, Braubach, Hofmann u. s. w.) nach Deutschland kam. Es geschah dies vielmehr erst 20 Jahre später (1850) durch Schulblattaufsätze von Schnell (Brandenburg), Völter (Württemberg), Jungklaaß (Schlesien), Löw (Prov. Sachsen) u. s. w., welche das Konzentrationsthema in Kurs brachten. Das Losungswort „Konzentration" war gleichsam die kurze Übersetzung von Jacotots bekanntem Satze: „Lerne Eins und beziehe alles andere darauf," den er beim fremdsprachlichen Unterricht, diesen als Centrum nehmend, mit großem Geschick ausgeführt hatte — so gut es gehen wollte. Diese Bewegung aus dem Anfange der fünfziger Jahre ist aber damals fast gänzlich im Sande verlaufen. Das einzige greifbare Resultat, was sie der Folgezeit überliefert hat — allerdings auch ein glückliches — ist: unser bekannter „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe. Eine zweite Nachwirkung weniger erfreulicher Art werden wir unten kennen lernen. Was die damaligen eifrigen Verhandlungen und Bemühungen so unfruchtbar machte, läßt sich unschwer einsehen. Jacotots Satz: „Lerne Eins u. s. w.", war genial, aber unklar und darum leicht irreführend. Auf die Zweige eines und desselben Lehrgebietes angewandt, sprach er eine wichtige Wahrheit aus; wurde er aber auf die Gesamtheit der Lehrfächer, die eben verschiedenartig sind, angewandt, so war man bereits auf dem Irrwege, zumal auf der Oberstufe. Das haben die deutschen Kommentatoren, deren Bestrebungen als solche übrigens alle Achtung verdienen, in ihrem Eifer übersehen. Dazu begingen sie den zweiten Fehler, die große Idee, welche ihnen vorschwebte, nach deutscher Art oder Unart in den hochklingenden, figürlich-mysteriösen allgemeinen Ausdruck „Konzentration" zu fassen — bevor sie ihren Inhalt klar und voll erfaßt hatten. Nun konnte die reformatorische Phantasie der Nachtreter erst recht ins Weite schweifen, um den vielversprechenden methodischen Stein der Weisen zu finden, oder vielmehr, da man ihn in jenem Zauberworte bereits zu besitzen meinte, um denselben jetzt flugs zur Anwendung zu bringen. Es war aber noch ein dritter Irrtum im Spiele, der schlimmste, der wahrscheinlich die andern mitverschuldet hat. Man meinte, das große Problem, was der Phantasie

vorſchwebte, auf dem Gebiete des Lehrverfahrens löſen zu können, während es umgekehrt zunächſt auf dem des Lehrplans angefaßt ſein will. Der Irrtum iſt erklärlich. Die deutſche Didaktik beſaß damals keine Theorie des Lehrplans, bekümmerte ſich auch nicht darum. Nicht einmal ihr erſter Grundſatz (Normalität), welcher die Vorausſetzung der übrigen bildet, war ins reine gebracht, — ja nicht einmal das erſte Stück der Normalität (Vollzahl der Lehrfächer); denn ſonſt hätten ja die Regulative nicht die Realien und das Zeichnen fallen laſſen können. So liefen denn die Konzentrations-Freunde an der Stelle vorbei, wo die Mittel zur Ausführung lagen, um dahin zu eilen, wo ſie nicht zu finden ſind. Kein Wunder daher, daß die „praktiſchen" Experimentatoren mitunter auf die wunderlichſten und albernſten Einfälle gerieten. Man muß dergleichen ſelber geſehen oder mit eigenen Ohren gehört haben, um ſie für möglich halten zu können. Ein paar Beiſpiele. Einſt, auf einer Schulreiſe, führte mir ein Lehrer in einer einklaſſigen Schule die Konzentrationsmethode in folgender Weiſe vor. An einen Schönſchreibe-Satz (Denkſpruch), der gerade an der Wandtafel ſtand, wurden durch alle Stufen hindurch alle Lehrfächer angeknüpft. Da kam in raſchem Fluge vor: Lautanalyſe, Leſen, Buchſtabieren, Orthographie, Grammatik, — Religion, Singen, Geſchichte, Geographie, Naturbeſchreibung, Rechnen und Zeichnen. Das hieß „konzentrierend" unterrichten. — Als Völker den Gedanken aufgriff, die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts zu ſtellen (in dem damaligen Sinne), und demgemäß auch der naturkundliche Unterricht bis zur Oberſtufe hinauf an die bibliſche Geſchichte angeſchloſſen und namentlich die bibliſche Naturkunde fleißig berückſichtigt werden ſollte: da machte ein eifriger Nachtreter auch allen Ernſtes den Vorſchlag, den Rechenſtoff von unten bis oben vornehmlich aus der Bibel zu wählen.

Daß ſolche extravagierende Verirrungen dieſes „Konzentrieren" bei allen nüchternen Leuten gründlich in Mißkredit brachten, iſt nur zu begreiflich; das Wort galt faſt für gleichbedeutend mit Schwindel, — ſo etwa, wie in unſerer Zeit auf wirtſchaftlichem Gebiete der Ausdruck „gründen".

Dieſe verſpätete Jacototſche Konzentrations-Ära hatte aber noch einen andern Ausläufer, welcher nur zu geeignet war, jenes Stichwort noch ſchlimmer in Verruf zu bringen. Das Faktum iſt auch der jüngeren Lehrergeneration wohlbekannt; doch ſcheint ſein Urſprung vielfach verborgen geblieben oder in Vergeſſenheit geraten zu ſein.

Rechnet man ab, was in den Regulativen politiſche Tendenz war (wohlfeile Schulmeiſter u. ſ. w.), ferner das, was aus alter Praxis ſtammte: dann iſt alles übrige in dieſem Lehrreglement, nach der guten

wie nach der ſchlimmen Seite, nichts anderes als — der legislatoriſche Niederſchlag jener verſpäteten und doch verfrüheten „Konzentrierungs"-Begeiſterung. Man braucht die Regulative nur flüchtig anzuſehen, um die Belege haufenweiſe auflesen zu können. Summariſch ſagt es ſchon der allgemeine Satz: „Der Lehrſtoff iſt überall in die nötige und zuläſſige Verbindung zu ſetzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Geſamtzwecke dient." Nicht wahr, das klingt ſchön? — ſo ſchön, wie wenn es richtig wäre. Es würde in der That auch richtig ſein, wenn man als Sinn und Inhalt unſere vier Grundſätze des Lehrplans-Organismus hineindenkt. Sehen wir nun zu, wie die ſchönen Worte gemeint waren, — wie dieſe „nötige und zuläſſige Verbindung" der Lehrfächer vollzogen werden ſollte. Sie hat zuvörderſt dem ſelbſtändigen Realunterricht den Hals gekoſtet. Realunterricht und Sprachunterricht wurden — ohne alle Hexerei — im Leſebuche „konzentriert"; und das nannte man dann „vereinigter Sach- und Sprachunterricht". Das Münſterberger Seminar ſoll es geweſen ſein, welches zuerſt dieſes Kunſtſtück gemacht hat — wie ein Beteiligter in Schmids „Pädagogiſcher Encyklopädie" (Bd. I, S. 844)*) ernſtmütig berichtet. Was die Regulative aus der Konzentrationsidee ergriffen und handhabten, das war, wie man ſieht, nicht das, worin im rechten Verſtande (der aber damals eben fehlte) ihr Weſen liegt — nämlich die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes und die gegenſeitige Unterſtützung der Lehrfächer, unbeſchadet ihrer Selbſtändigkeit — ſondern gerade das bloß ſekundäre Moment, die Vereinfachung. Das war der fundamentale Irrtum der Regulative, — jenes Irrlicht, — das ſchon ſo viele berückt hat und immer wieder von neuem berückt. Wenn jemand einen Obſtbaum pflanzt, ſo fällt ihm ſeiner Zeit neben den gewünſchten Früchten der kühlende Schatten gratis zu; für ſich allein aber, ohne den Baum, iſt dieſer Schatten ſchlechterdings nicht zu haben. So verhält es ſich auch mit dem ſekundären Momente des wahren Konzentrierens, mit der Vereinfachung. Dem Trachten nach der Hauptſache, nach den beiden weſentlichen Zwecken der wahren Konzentration, auf dem Wege der beſprochenen vier Grundſätze fällt ein ſchönes Maß von Vereinfachung

*) Es iſt ſehr bedauerlich, daß dieſes ſo reichhaltige und in vielem Betracht verdienſtliche Werk in allen Fragen der Volksſchul-Didaktik und der Schulverfaſſung ſo ſtark unter den Einfluß der Regulativ-Periode geraten konnte. Die Verfaſſer der meiſten Artikel aus jenen Gebieten ſcheinen nichts davon gewußt zu haben, daß ſchon ſeit langem (in den Schriften Herbarts, Magers, Zahns u. a.) eine gediegenere und geſundere Pädagogik auf dem Plan und bereits in ſtarkem Vorſchreiten begriffen war.

von ſelbſt zu; wer dieſe Vereinfachung aber iſoliert, ohne jene Zwecke und Mittel, haben will, der wird ſie nicht erlangen, wenigſtens nicht eine ſolche, die ein Segen iſt; — vielleicht läuft er gar einem Irrwiſche nach, der ihn in einen Sumpf lockt, und das iſt den Regulativen richtig begegnet.*) Jene „kunſtvolle" Verbindung von Real- und Sprachunterricht, die das realiſtiſche Lernen im Sprachunterricht nebenbei beſorgen ließ, war allerdings eine Vereinfachung, aber eine ſolche, die für die Realien gleichbedeutend war mit Konfiskation; nur ſah es nicht ſo ſchlimm aus, denn es hieß ja „Konzentration". Mit dem Zeichnen machte dieſes Vereinfachen noch weniger Umſtände als mit den Realien: dieſes Glied des Lehrkörpers wurde friſchweg amputiert. Warum auch nicht? Man ſtopfte die Lücke mit der Fortſchritts-Loſung „Konzentration" zu und hatte dann obendrein noch Ehre davon. — Noch deutlicher tritt an einer andern Stelle hervor, wie wenig damals Weſen und Weg der wahren Konzentration gekannt waren, und wie dazu anſtatt der vor allem gewünſchten Vereinfachung, weil man ſie auf falſchem Wege ſuchte, die greulichſte Multiplizierung herauskam. Es iſt gerade die Stelle, wo die Regulative ein beſonderes Verdienſt beanſpruchten und in den Augen ihrer Freunde auch wirklich beſitzen ſollten: der Religionsunterricht. Was finden wir dort? Von dem berüchtigten „Präſenthalten" der bibliſchen Geſchichten und vom Memorieren der Perikopen wollen wir nicht einmal reden, da dieſer didaktiſche Materialismus dem Gebiete des Lehrverfahrens angehört. Blicken wir lediglich auf den Lehrplan. Anſtatt einer Verbindung der einzelnen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange, wie es unſer zweiter Grundſatz fordert, findet ſich auch hier das diametrale Gegenteil der proklamierten Vereinfachung: mindeſtens drei geſonderte Lehrgänge, wenn man günſtig auslegt, ſonſt deren noch mehr. Hier ſind alſo die ſämtlichen Zwecke der wahren Konzentration verleugnet: die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes, die gegenſeitige Unterſtützung der Lehrſtoffe und obendrein die Vereinfachung. Was bleibt da von der Konzentration noch übrig?

*) Mit dem übrigen Teile der Vereinfachung verhält es ſich ebenſo: er muß im richtigen Lehrverfahren geſucht werden, d. i. in den ſchulgerechten Lehr- und Lernoperationen. Wer dieſe treu ausführt — vorausgeſetzt, daß er ſie ausführen darf — der bekommt die benötigte Vereinfachung von ſelbſt, ohne weitere Sorge und Mühe. Auf anderem, wohlfeilerem Wege iſt ſie nicht zu haben. — Die ſog. Überbürdungsfrage iſt für den Kundigen die einfachſte von der Welt, aber für alle pädagogiſchen Dilettanten ein unerforſchbares Geheimnis. — Woran mag es doch liegen, daß auf dem Gebiete der höhern Schulen die Lehrer ſamt den Schulbehörden nicht mit dieſer Frage fertig werden können, da ſie bekanntlich die Mediziner zu Hülfe gerufen haben, und, wie es ſcheint, trotz dieſer Hülfe auch jetzt noch immer am ſuchen ſind?

Und doch hieß das „Konzentration“ und sogar „vereinfachende“, und alle theologischen Verehrer dieser neuen Schul-Ära klatschten Beifall und viele pädagogische dazu, — darob denn die hervorragendsten unter den theologischen verdientermaßen auch bald avancierten.

Wenn nun die übrigen Lehrer sahen, daß hier die Parole „Konzentration“ schulregimentlich gebraucht wurde, um die Realien zu eskamotieren, das Zeichnen zu amputieren, den religiösen Lehrstoff bis zum schreiendsten Übermaß zu steigern (ungerechnet, daß dabei die kundbaren Grundsätze des Lehrplans gänzlich und die des Lehrverfahrens wenigstens großenteils verleugnet waren); — wenn sie ferner sahen, wie dieses „konzentrierende“ Volksschul-Regulativ dazu dienen mußte, um politischen und andern fremden Tendenzen zulieb auch die Präparanden- und Seminarbildung „konzentrierend“ zu erniedrigen, und dadurch erniedrigende Schulverfassungs-Einrichtungen aufrecht zu halten: ist es da zu verwundern, wenn ihrer viele wider das Wort „Konzentration“ so verschnupft wurden, wie man nur immer gegen Thorheit, Täuscherei und Heuchelei verschnupft werden kann, und sie dieses Wort auch nicht einmal mehr aussprechen hören mochten?

Angesichts dieser historischen Vorgänge, die mir nur zu gut bekannt waren, werden die Leser verstehen, daß ich schon allein darin Grund genug hatte, in meinen Abhandlungen zur Theorie des Lehrplans dem generellen Ausdrucke „Konzentration“ mit Fleiß aus dem Wege zu gehen, zumal derselbe entbehrlich ist, da der Ausdruck „organisches Ineinandergreifen der Lehrfächer“ für die zusammenfassende Bezeichnung ausreicht und das konzentrierende Moment deutlich genug in den einzelnen Grundsätzen hervortritt. Aber wenn diese historische Warnung auch gar nicht vorhanden gewesen wäre, so würden doch schon die oben erwähnten sachlichen Gründe mich genugsam gewiesen haben, in diesen Erörterungen, wie überhaupt, die generellen Namen nur zur Notdurft zu gebrauchen, niemals aber als Parole, als Losung u. s. w., und dagegen die Kraft zum Überzeugen, zum Vordringen, in den klaren und bestimmten Einzel-Grundsätzen zu suchen. Demgemäß kann ich auch allen denjenigen, die mit Hand anlegen wollen, nur aufs dringlichste raten, niemals mit jemandem über ein allgemeines Stichwort zu disputieren, sondern lediglich Schritt vor Schritt und in strenger Reihenfolge die Einzel-Forderungen der Lehrplans-Organisation zu verteidigen.*)

* * *

*) Wie sich der obige Rat auch auf die von Ziller geforderte Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“ anwendet, sagt sich von selbst. Doch will ich noch eine zusätzliche Bemerkung beifügen.

Nehmen wir nach dieſer Exkurſion die oben zurückgeſtellte Frage auf: Wie verhalten ſich die „Allg. Beſtimmungen“ zu dem vierten Grundſatze (centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienſte der Geſinnungs- und Charakterbildung)?

Das läßt ſich ausnehmend kurz ſagen: ſie ignorieren ihn; er iſt ihnen gänzlich fremd. Fertig.

Vorab iſt feſtzuhalten, daß dieſe neue Forderung, wie wir oben ſahen, begrifflich nicht in die Reihe der vier konzentrierenden Grundſätze gehört. Um keinen Nebel aufkommen zu laſſen, muß man dieſelbe daher in logiſcher Beziehung ſtreng geſondert halten. Daraus folgt weiter: wenn über Konzentration des Unterrichts verhandelt wird, dann darf nie verlangt oder vorausgeſetzt werden, daß jener Zillerſche Grundſatz ohne weiteres ſchon ſtillſchweigend mit eingerechnet ſein ſolle. Wer das doch thut, der macht ſich eines ſchlimmen Fehlers ſchuldig und bereitet ſelber der guten Sache Hinderniſſe: die Anerkennung der konzentrierenden Grundſätze wird aufgehalten, und die Verſtändigung über die „hiſtoriſchen Kulturſtufen“ wird zum wenigſten nicht gefördert. Ganz anders würde die Sache ſtehen, wenn die vier Konzentrations-Grundſätze bereits allgemein in Geltung wären. Darum muß jener ſeparate Punkt auch durchaus ſeparat verhandelt werden.

Von der begrifflichen Seite ab- und auf die praktiſche hingeſehen, hat der Gedanke der „hiſtoriſchen Kulturſtufen“ in Zillers Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretiſche Erörterung dieſer Idee in Zillers „Grundlegung“, und ihre unterrichtliche Behandlung bei Rein („Erſtes u. ſ. w. Schuljahr“) achtſam lieſt, dem muß bald in die Augen ſpringen, daß die Berückſichtigung der „hiſtoriſchen Kulturſtufen“, wie ſie dort gefaßt ſind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundſätze (d. i. die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreiſes) erleichtert, ſondern auch dieſes Konzentrieren ſelbſt beträchtlich verſtärkt. Das ſteht alſo ebenfalls feſt. — Daß dieſe Idee in ihrem allgemeinen Sinne einen gewiſſen pſychologiſchen Anhalt und darum auch eine gewiſſe pädagogiſche Berechtigung habe, iſt ohnehin wohl niemals bezweifelt worden. Haben doch auch früher ſchon manche Pädagogen davon geſprochen; nur wußten ſie keinen Rat, wie der Gedanke praktiſch gemacht werden könne. Ob nun die Stoffe, wodurch Ziller die hiſtoriſchen Kulturſtufen im Lehrplane vertreten läßt, richtig gegriffen ſind, und wie weit dieſe praktiſche Ausprägung des Gedankens auch in den wenigklaſſigen Schulen ausgeführt werden könne: das iſt eben die Frage, um die es ſich handelt.

Über meine Stellung zu dieſer Frage habe ich mich in der Schrift „Der didaktiſche Materialismus“ (S. 99 ff.) bereits näher ausgeſprochen und muß hier darauf verweiſen. Eins nur möchte ich noch beifügen reſp. wiederholen.

Dieſe Frage iſt bei weitem noch nicht in dem Maße monographiſch durchgeſprochen, daß die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könnte. Einen dankenswerten Beitrag dieſer Art hat übrigens Herr Seminarlehrer Staude unlängſt geliefert — in Reins „Pädagogiſche Studien“ (neue Folge, 2. Heft). Nicht einmal die theoretiſche Seite — die pſychologiſche Begründung und die Fixierung der Kulturſtufen in der Geſchichte — iſt genügend erörtert; geſchweige die praktiſche

Offen geredet — die „Allg. Beſtimmungen" konnten auch nicht anders. „Konnten?" Nun ja, für ſolchen Fall drückt man ſich, wie ich meine, ſo aus. Der Beweis läßt ſich übrigens faſt ebenſo ſchnell ſagen wie die Behauptung.

Aus politiſchen Gründen — was man aber in der diplomatiſchen Sprache anders ausdrückt — mußten die „Allg. Beſtimmungen" ſo gedacht und komponiert werden, daß auf ihrem Boden und unter ihrem Dache auch die ſog. paritätiſchen Simultanſchulen leben könnten. Da nun dieſe Simultanſchulen den Religionsunterricht in den Winkel ſtellen müſſen, ſo konnten doch die „Allg. Beſtimmungen" nicht vorſchreiben, daß er im Centrum ſtehen ſolle. Q. e. d. — Überdies würden ja ſonſt dieſe Schulen für herzkrank erklärt worden ſein, und dann hätte ja das Miniſterium ſpäter, auf etwaige Petitionen wider Simultaniſierung, nicht den korrekten Beſcheid geben können: die Simultanſchule unterliege „keinen pädagogiſchen Bedenken" — (nämlich nach den „Allg. Beſtimmungen").

Hält man dieſen Punkt feſt, dann wird auch vollkommen verſtändlich, warum die Schulbehörden die tiefere Erfaſſung der Theorie des Lehrplans nun ſchon zehn Jahre lang konſequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden fern gehalten haben,*) — gerade ſo konſequent wie weiland zur Zeit der Regulative, nur damals aus andern Gründen. Daraus wird dann weiter verſtändlich, warum dieſe wiſſenſchaftlichere Anſchauung vom Lehrplane bisher auch in den Seminarien ſo ſchwer Eingang finden konnte.**)

Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verſchiedenen Schularten (ein-, zwei- und mehrklaſſige Schule).

So weiſt alſo auch dieſer Stand der Dinge — noch abgeſehen von den bereits entſtandenen Hemmniſſen der Verſtändigung — nachdrücklich auf den oben ausgeſprochenen Rat hin: Wem die Konzentration des Unterrichts am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundſätze ſorgfältig geſchieden von der Idee der „Kulturſtufen", und helfe vor allem, daß wenigſtens jene bald zur allgemeinen Geltung gelangen. Wie der vorliegende Aufſatz zeigt, iſt ſchon allein an dieſem Punkte noch übergenug zu thun.

*) Der „Verein für wiſſenſchaftliche Pädagogik" möge ſich das zu Herzen nehmen.

**) Beiſpielsweiſe ſei nur an die denkwürdigen Verhandlungen des letzten Seminarlehrertages in Berlin (1880) über den Reinſchen Vortrag (Präparanden- und Seminarbildung) erinnert. Bei dieſem Thema handelt es ſich darum, ob der Präparanden-Lehrplan qualitativ vollſtändig (1. Grundſatz) ſein ſoll oder nicht, und ob der Seminar-Lehrplan monſtrös bleiben ſoll oder nicht; und das ſind doch Fragen, die recht eigentlich zur Theorie des Lehrplans gehören und zwar zum A B C derſelben.

Unſere Beleuchtung der „Allg. Beſtimmungen“ iſt beendigt.

Sie hat ergeben, daß in der didaktiſchen Anſchauung dieſes Unterrichtsgeſetzes die vier Hauptgrundſätze der Theorie des Lehrplans leider ſämtlich fehlen, ſämtlich — ohne Ausnahme.*)

Der tiefere Urſprung der Mißſtände im Real- und Sprachunterricht, die uns zu dieſer Unterſuchung veranlaßten, hat ſich uns deutlich erſchloſſen. Die Fehler methodiſcher Art ſtammen, wie wir ſahen, aus der Verleugnung des 3. Grundſatzes, der in erſter Linie die gegenſeitige Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht fordert; und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen ſchreibt ſich her — teils aus der vorgenannten Quelle, teils aus der Verleugnung des 1. Grundſatzes, der allem voraus die Normalität des Lehrplans verlangt, alſo unbedingt und überall.

Allein wie bedeutſam dieſe Mißſtände im Real- und Sprachunterricht auch ſind, da volle zwei Drittel aller Lehrgebiete darunter leiden, ſo bilden ſie doch nur einen kleinen Bruchteil derjenigen methodiſchen Mängel, welche die Ignorierung der ſämtlichen Grundſätze der Lehrplans-Organiſation zur Folge hat, — ungerechnet die gefährlichen Konſequenzen, welche ſich für die Exiſtenzberechtigung der Realien daran knüpfen. Dieſe Lücke**) in den „Allg. Beſtimmungen“ iſt in der That ein Gebrechen von wahrhaft koloſſaler Tragweite. Es wird daher am Platze ſein, die lange Reihe der Folgen überſichtlich vor das Auge zu rücken.

Aus der Verleugnung des I. Grundſatzes (Normalität) ſchreibt ſich her:

1. die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklaſſigen Schulen;
2. die Unſicherheit der Exiſtenz des Realunterrichts überhaupt. Aus der Verleugnung des II. Grundſatzes (Einheitlichkeit des Lehrganges in jedem zuſammengeſetzten Fache);
3. im Religionsunterricht anſtatt des einheitlichen Lehrganges drei reſp. vier ſeparate Lehrgänge;

*) Denn die beiden Einzelpunkte, worin die „Allg. Beſtimmungen“ mit jenen Grundſätzen zuſammentreffen — die Vollzahl der Lehrfächer und der ſog. „vereinigte Sach- und Sprachunterricht“ auf der Fibelſtufe — ſind, wie oben gezeigt wurde, nicht aus der wiſſenſchaftlichen Erfaſſung des Lehrplans heraus gedacht, ſondern ſtammen aus andern Quellen. Dieſes Zuſammentreffen iſt zwar erfreulich, aber bloß etwas Zufälliges.

**) Der Leſer mag hier an meine frühere Äußerung („Der didaktiſche Materialismus“ S. 14. Geſ. Schr. II. 2. S. 9) gedenken: „die Mängel der „Allg. Beſtimmungen“ liegen weniger in dem, was ſie ſagen, als in dem, was ſie verſchweigen.“ Er wird jetzt verſtehen, wie dies gemeint war.

4. im humaniſtiſchen Realgebiete — zwei Lehrgänge;
5. im naturkundlichen Realgebiete — zwei Lehrgänge.

Abgeſehen von den direkten Folgen dieſes Auseinanderreißens zuſammengehöriger Stoffe (indem einerſeits kein einheitlicher Gedankenkreis entſteht und andrerſeits die Stoffe ſich gegenſeitig nicht im Erkennen und Behalten unterſtützen können), hat es auch noch die indirekte Folge:

6. daß das Übermaß des Lehrſtoffes begünſtigt wird.

Da im Religionsunterricht, wo am ſchlimmſten wider den obigen Grundſatz geſündigt wird, dem einheitlichen Lehrgange noch andere als pädagogiſche Hinderniſſe im Wege ſtehen, während im Realunterricht die Reform von der Pädagogik allein abhängt, mithin hier leichter durchgeſetzt werden kann: ſo verdient auch noch die Nachwirkung ernſtlich beachtet zu werden.

7. daß die irrige theologiſche Anſicht, welche im Religionsunterricht von einem einheitlichen Lehrgange nichts wiſſen will, durch das derzeitige, ſchlechte Beiſpiel des Realunterrichts in ihrem Irrtum geſtärkt wird;

während umgekehrt auch dort die Reform ſich bald vollziehen würde, wenn die Schulmänner den obigen Grundſatz principiell anerkennten und kraft ihres pädagogiſchen Rechts im Realunterricht mit gutem Beiſpiel vorangingen.

Aus der Verleugnung des III. Grundſatzes (unterrichtliche Verbindung der verſchiedenen Lehrfächer):

A. Verbindung von Sach- und Sprachunterricht:

8. der Realunterricht kann von der mangelhaften Leitfaden-Methode nicht loskommen;
9. der Sprachunterricht kann nicht zum vollen Litteraturprincip fortſchreiten.

Abgeſehen von den direkten Folgen dieſer beiden Fehler (mangelhaftes realiſtiſches Lernen und mangelhafte, dazu einſeitige Sprachbildung), haben dieſelben auch noch die indirekte Nachwirkung:

10. daß im Realunterricht das Stoffübermaß begünſtigt wird;
11. daß im Sprachunterricht das Übermaß der Grammatik begünſtigt wird;
12. daß im Sprachunterricht die Onomatik fehlt;
13. daß der Begriff des belletriſtiſchen Leſebuches nicht völlig aus ſeiner alten Verwirrung herauskommen kann:

was dann wieder zum Mißbrauch dieſes Buches verleitet

(ſ. ein- und zweiklaſſige Schule), und noch andere trübſelige Dinge im Gefolge hat.*)

B. Verbindung von Sach- und Formunterricht;

C. Verbindung der ſachunterrichtlichen Fächer untereinander.

[Da dieſe beiden Forderungen oben in der Unterſuchung nicht näher zur Sprache gekommen ſind, ſo wollen wir auch hier daran vorbeigehen. Der Leſer darf übrigens getroſt dafür ein halbes Dutzend Einzelmängel zu der laufenden Reihe hinzurechnen.]

Aus der Verleugnung des IV. Grundſatzes (centrale Stellung des Religionsunterrichts):

14. der religiös-ſittliche Gedankenkreis des Zöglings bleibt *zu iſoliert* und hat darum auf die andern Gedankenkreiſe *zu wenig Einfluß*;

oder mit andern Worten: im Lehrplan fehlt unter den Maßnahmen für die Geſinnungs- und Charakterbildung gerade das, was in einem Gewölbe der *Schlußſtein* iſt.

Dazu kommt die Konſequenz:

15. mit der Ignorierung des 4. Grundſatzes wird die paritätiſche Simultanſchule, wo der Religionsunterricht iſoliert ſteht, für *ebenſo normal* erklärt als die konfeſſionelle, d. i. die einheitliche Schule.**)

---

*) Zwei dieſer „Trübſeligkeiten" ſind oben in der Unterſuchung mit Abſicht nicht erwähnt worden, obwohl ſie vor den Füßen liegen. Eine will ich hier wenigſtens nennen: das bösartige *Monopol- reſp. Pfründen-Syſtem*, dem die Schulbehörde bei den belletriſtiſchen Leſebüchern die Thür geöffnet hat. (Andere Triebkräfte brauchen darum nicht ausgeſchloſſen zu ſein.) Die zweite möge der Leſer ſelbſt ſuchen. Freilich wird ihm wahrſcheinlich auch noch nicht ſofort klar ſein, wie denn das Monopolſyſtem mit der Nebelhaftigkeit des Leſebuch-Begriffs zuſammenhängen könne. Nun, wenn er dieſe *Verbindungsbrücke* findet — es iſt eine gewiſſe irrige Vorſtellung von der pädagogiſchen (kulturpolitiſchen) Bedeutung des ſog. Leſebuchs — dann *hat* er die ungenannte zweite Trübſeligkeit. — Es giebt bekanntlich Einſichten in den Zuſammenhang des Weltlaufs, die nur da in den rechten Händen, d. i. fruchtbar ſind, wo ſie durch *eigenes* Nachdenken erworben werden.

**) Hierbei ſei aber nochmals darauf aufmerkſam gemacht, daß der 4. Grundſatz nur dann Halt und wirklichen Wert hat, wenn die drei übrigen Grundſätze ſeine Unterlage bilden. Ohne dieſe ſchwebt er in der Luft und iſt nicht viel mehr als eine Phraſe. Im Grunde iſt *er* noch weniger als das, nämlich eine Phraſe, hinter der ein Widerſpruch, eine Lüge ſteckt; denn von einer Einheitlichkeit des Geſamtgedankenkreiſes reden im Intereſſe der religiöſen Erziehung und daneben im *Religionsunterricht ſelbſt* das *Gegenteil* der Einheitlichkeit dulden — das reimt ſich doch ſchlecht. Darum: entweder weg mit der Phraſenmacherei — oder man erkenne auch die paritätiſche Schule als normal an.

Aus der Verleugnung aller 4 Gründe zusammen:

Durch den 1. Grundsatz wird die Vollzahl der Lehrfächer zwar proklamiert, aber noch nicht demonstriert; erst durch die drei folgenden Grundsätze erhält die Vollzahl ihre Erklärung und Begründung. Wo daher alle vier Grundsätze fehlen oder auch nur die drei letztern, da hat das die Folge,

16. daß es bloß dem Zufall unterliegt, ob die Zahl der Lehrfächer glücklich voll gegriffen wird, oder eine Überzahl oder eine Minderzahl herauskommt;

wie letzteres den ein- und zweiklassigen Schulen auch richtig passiert ist.

Daraus folgt ferner speciell für den Realunterricht in jetziger Zeit:

17. daß sein didaktischer Rechtsboden höchst schwach ist, —

so schwach, daß es nicht einmal eines besonders starken Druckes von oben bedarf, um dieses Lehrfach mit allen seinen Leitfäden in den Abgrund sinken zu lassen.

Diese Gefahr steigert sich noch, weil die im Dienste der „Allg. Bestimmungen" stehenden Leitfäden tagtäglich geschäftig sind, durch die von ihnen verschuldeten Mängel im realistischen Lernen und im Lesen den Rechtsboden des Realunterrichts immer mehr zu unterminieren — bis er von selber einbricht.

Da haben wir übersichtlich vor Augen, was für einen Unterschied es macht, ob der Lehrplan laienhaft als ein purer Haufen von Lehrfächern, oder wissenschaftlich als ein organisches Gegliedere begriffen wird. Hatte ich nun recht, oben zu sagen, daß jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ein Gebrechen von eminenter Tragweite sei?

Noch eine Bemerkung wider Mißdeutung oder Mißbrauch — dann können wir schließen.

Der vorstehende Aufsatz, zumal der letzte Abschnitt, hat in den „Allg. Bestimmungen" eine lange Reihe schlimmer Mängel und Schwächen bloßgelegt. Aber nirgends ist in allgemeinen Ausdrücken, ins blaue hinein, getadelt worden; vielmehr wurden die gemeinten Fehler stets so bestimmt wie möglich bezeichnet und zugleich ebenso bestimmt die entsprechenden Reformen genannt. Gleichwohl mag es Leute geben, welche, dieweil sie zur Sache just nichts zu sagen wissen, jetzt wie weiland bei der Schulverfassungskritik mich aus ihrem konservativ-politischen Katechismus belehren wollen: es sei nicht patriotisch, an obrigkeitlichen Anordnungen, zumal an hohen, so mit einem Male die volle Blöße aufzudecken. Darauf ist meinerseits nur zu bemerken — nicht zur Verantwortung, bloß um meine

Meinung zu ſagen: mein Gewiſſen will mit ſolchem Patriotismus nichts zu ſchaffen haben, der es fertig bringt, ſauer ſüß und ſüß ſauer zu nennen, und deſſen Konſervatismus darin beſteht, alte Mißſtände „wie eine ewige Krankheit ſorterben“ und dadurch „Elend zu hohen Jahren kommen zu laſſen“. Daneben weiß ich wohl, was ein Chriſt der Obrigkeit und ihren Ordnungen ſchuldig iſt, und bin allezeit befliſſen geweſen, danach zu thun.

Vielleicht gedenkt aber ein ſonderlich Kluger, der ſich nicht ſo kurzer Hand abſchütteln laſſen will, mich zu inquirieren: warum denn meine Kritik ſamt den dringlichen Reformvorſchlägen nicht früher gekommen wäre? warum ſie erſt ein ganzes Jahrzehnt hätte verſtreichen laſſen? — Wohlan, darauf ſoll ihm eine genaue Antwort werden, und ich denke, daß er dann auf ein weiteres Inquirieren gern verzichten wird.

Alles, was in der vorliegenden Abhandlung zur Sprache kommt, das iſt ſchon **vorlängſt** von mir zur Sprache gebracht worden **und zwar ſofort nach dem Erſcheinen der „Allg. Beſtimmungen“**, und noch anderes dazu, was diesmal übergangen werden mußte (Lehrverfahren), und alles noch ausführlicher als hier. Zuerſt in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (1873, Geſ. Schr. II. 1), zu welcher Arbeit ſchon am zweiten Tage nach dem Erſcheinen der „Allg. Beſtimmungen“ das Papier zurechtgelegt wurde. Das Buch war, ſo wie es vorliegt, in meinem Sinne noch nicht ganz fertig: es fehlte das Kapitel von der Verbindung der ſachunterrichtlichen Fächer untereinander; aber ich hatte Eile. Dem neuen Unterrichtsgeſetze droheten viele Gefahren, die bedrohlichſten aber lagen, wie ich mir ſagen mußte, in ſeinen Fehlern und Schwächen. Da drängte es mich, ſo viel als möglich dazu zu helfen, daß es wenigſtens nicht durch ſeine eigenen Mängel wieder zu Fall käme. Das rückſtändige Kapitel folgte ſodann in dem Ergänzungsaufſatze über „Die unterrichtliche Verbindung der Wiſſensfächer“ (Ev. Schulbl., 1875, Geſ. Schr. II. 1). Damit war die Theorie des Lehrplans, ſoweit ſie mir ſich erſchloſſen hatte, vollſtändig dargelegt. Wer alſo meine Stellung zu den „Allg. Beſtimmungen“ in allem, was zur Theorie von der organiſchen Gliederung des Lehrplans gehört und daraus folgt, **wiſſen wollte**: der konnte es aus der genannten Monographie ſicher und genau erfahren. Daß die Anhänger der Regulative in der Schulinſpektion, in den Seminarien und Volksſchulen, die doch von ihrem Standpunkte aus vieles an den „Allg. Beſtimmungen“ zu tadeln wußten und jede derartige öffentliche Kritik gewöhnlich ſorgfältig buchten, von

jenen meinen Abhandlungen auch nur Notiz genommen hätten, — davon ist mir aus ihrer pädagogischen und theologischen Presse nichts bekannt geworden; wie denn andrerseits unter denen, welche die „Allg. Bestimmungen" freudig begrüßten, die Anhänger der Leitfaden-Methode gleichfalls meistens teilnahmlos an jener Monographie vorbeigegangen sind.

Nunmehr konnte ich mich zur Theorie des Lehrverfahrens wenden, um auch bei diesem zweiten Teile der Methodik meine Bedenken wider die von den „Allg. Bestimmungen" und ihren Exekutoren geduldete resp. gelehrte und protegierte Lehrweise darzulegen. Das ist geschehen — zunächst in der pädagogisch-psychologischen Abhandlung über „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" (1877, Ges. Schr. I. 2), wobei zugleich die schulgerechten Lehr- und Lernoperationen (zur Durcharbeitung des Stoffes in jeder Lektion) entwickelt wurden. Sodann — da dieses schrecklich „theoretische" Elaborat, wie zu erwarten war, an den bezeichneten Stellen erst recht keinen Anklang finden konnte — in andringlicherer Weise in der Abhandlung: „Der didaktische Materialismus". Hier wurde das, was in dem vorigen Aufsatze „theoretisch" über das Lehrverfahren gesagt war, nunmehr in aller Form auch kritisch angewandt — zwar nicht direkt auf die „Allg. Bestimmungen", sondern auf die von den Schulbehörden gut geheißene und protegierte Lehr- und Aufsichtspraxis, natürlich unter Vorkehrung der handgreiflich-anschaulichsten Charakterbeispiele. Die genaue Adresse war übrigens auch durch den Nebentitel „eine zeitgeschichtliche Betrachtung" unmißverständlich bezeichnet. — Ich kann somit für den obigen Inquirenten auch hier nur wiederholen: wem daran lag, meine Stellung zu dem Lehrverfahren der „Allg. Bestimmungen" zu wissen, dem war dazu die ausgiebigste Gelegenheit geboten.

So hat also nicht erst der vorliegende Aufsatz wider die Mängel der „Allg. Bestimmungen" Zeugnis abgelegt; es ist dies vielmehr **ein ganzes Jahrzehnt hindurch** uno tenore und nach meinen besten Kräften geschehen.

Aus guten Gründen waren aber die ersten jener Publikationen der Form nach vornehmlich theoretisch-erörternder Art; eine Kritik in direkter Anwendung auf die „Allg. Bestimmungen" wurde mit Fleiß vermieden. Unter den damaligen Umständen war diese Form der Aufsätze gerade durch ihren Zweck aufs bestimmteste gewiesen. Dieser Zweck bestand eben darin, die durch die „Allg. Bestimmungen" gewonnenen Fortschritte festzuhalten, was aber nach meiner Überzeugung nur dadurch geschehen konnte, daß die daran hängenden Mängel möglichst bald weggeschafft wurden. Nun hatte aber diese neue Unterrichtsordnung principielle Gegner — aus allerlei

Gründen, und deren Zahl war groß. Der Lehrerſtand dagegen mußte in ihr einen großen Fortſchritt erblicken im Vergleich zu den Regulativen, — auch ſchon im Volksſchulreglement, noch mehr aber in den Beſtimmungen über die Präparanden- und Seminarbildung und in der eingerichteten Rektorprüfung. Ihm mußte daher auch anliegen, die neue Volksſchul-Lehrordnung trotz aller anhaftenden Schwächen principiell aufrecht zu halten, — ſchon darum, weil die anderen wichtigen Reglements darauf ruheten. Fiel jene, ſo fielen dieſe mit. Eine direkte Kritik der „Allg. Beſtimmungen" von meinem Standpunkte aus, unter Aufdeckung aller ſpeciellen Mängel, hätte daher von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte. Bei dem rein theoretiſchen Charakter meiner erſten Abhandlungen war dieſe Gefahr jedoch nicht zu befürchten. Ich wußte nur zu gut, daß die meiſten Anhänger der Regulative, zumal die theologiſchen und parlamentariſchen, ſolche Schriften gar nicht einmal leſen. Wurden dieſelben da und dort doch geleſen, und fand man, daß die darin erörterten Grundſätze an den „Allg. Beſtimmungen" Kritik übten, ſo konnte auch nicht verborgen bleiben, daß dieſe Kritik ſich noch ſtärker wider die Regulative kehrte. Zu Gunſten der alten Lehrordnung ließen ſich alſo dieſe Grundſätze ſchlechterdings nicht verwenden. Bei Leſern anderer Art durfte getroſt vorausgeſetzt werden, daß ſie wüßten, meine Reformvorſchläge zielten in erſter Linie lediglich dahin, die durch die neue Lehrordnung gewonnenen Fortſchritte zu befeſtigen.

Aber auch noch von einer andern Seite her wurde ich gewieſen, jene Publikationen ſo einzurichten, wie es geſchehen iſt, und überdies mit dem Erſtlinge derſelben möglichſt zu eilen, — beides eben im Intereſſe der „Allg. Beſtimmungen" ſelbſt. Als durch das neue Volksſchulreglement, wie ich lebhaft gewünſcht hatte, die Vollzahl der Lehrfächer eingeführt wurde, während doch die notwendigen Vorbedingungen ignoriert waren — nämlich die Grundſätze der organiſchen Gliederung des Lehrplans und jene unerläßlichen Forderungen, welche ein gründliches Lernen an das Lehrverfahren ſtellt: da ſah ich voraus, daß bei der traditionellen Lehrweiſe und der traditionellen Schulaufſicht unvermeidlich ein greuliches Stoffübermaß nebſt dem obligaten Hetzen, Stopfen, Plagen und Seufzen hereinbrechen würde.*) Ich ſah ferner voraus, daß dann viele Lehrer, und wohl gerade die beſſeren zuerſt, bald dieſes Stopfens und Plagens leid werden, aber dieweil ihnen die wahren Quellen des Übels unbekannt wären, den Grund in den hinzugekommenen Realien ſuchen würden, alſo

*) S. das Nähere in der Schrift: „Der didaktiſche Materialismus".

gerade da, wo das Hauptverdienſt der „Allg. Beſtimmungen“ liegt, mit dem dieſelben ſtehen und — fallen. In der That, das neue Unterrichtsgeſetz bedurfte dringend des Schutzes und der Stütze — vom erſten Tage an, aber nicht ſowohl wegen der Stärke ſeiner Gegner, als wegen der großen methodiſchen Mängel, welche an den gewonnenen Fortſchritten hingen, und wegen der Schwäche ſeiner Freunde gerade auch im Lehrerſtande. Darum beeilte ich mich, wenigſtens diejenigen Kollegen, welche durch meine Feder erreichbar wären, auf die wahren Quellen der ihnen drohenden oder bereits fühlbaren Übel aufmerkſam zu machen — zuerſt durch die Hauptſchrift, die „Grundlinien“, und dann fortgeſetzt durch die folgenden Abhandlungen. Ich durfte zuverſichtlich hoffen, daß ſchon die „Grundlinien“ denjenigen Lehrern, welche dieſes Schriftchen einer näheren Beachtung würdigten, einen zwiefachen Dienſt leiſten würden. Einmal war ihnen durch den Aufſchluß über die eigentlichen Urſachen der anrückenden Stoffüberbürdung guter Rat angeboten, wie ſie ſich (durch beſſere Einrichtung des Lehrplans u. ſ. w.) wider jenes Übel ſchützen könnten, ſoweit es die obwaltenden Umſtände überhaupt zuließen. Das wollte in ſolcher Lage viel bedeuten, und ſchon dieſe Wirkung allein war wohl des Schreibens wert. Zum andern: wenn jenen Kollegen der wahre, tiefere Sitz der Mängel in den „Allg. Beſtimmungen“ wirklich klar wurde, dann blieben ſie auch davor bewahrt, durch bloßes Lamentieren über das Lehrſtoffübermaß (infolge des eingeführten Realunterrichts) den in der Vollzahl der Lehrfächer glücklich errungenen Fortſchritt, der die Verbindung aller weiteren Fortſchritte bildet, wieder untergraben zu helfen, — wie dies leider anderwärts aus Unkenntnis, wenn auch vielleicht in guter Meinung, nur zu überreich geſchehen iſt. Daß dieſe beiden Wirkungen der „Grundlinien“, wo ſie wirklich eintraten, eben auch den „Allg. Beſtimmungen“ zu gute kommen mußten, ſagt ſich von ſelbſt.

Fragt man nach dem Erfolge der vorbeſchriebenen zehnjährigen Bemühungen, ſo läßt ſich, was den Lehrerſtand betrifft, allerdings ſagen, daß dieſe Arbeit nicht vergeblich geweſen iſt. Wie aus öffentlichen Zeugniſſen in Schulblättern und Konferenzen, und außerdem aus vielen Privatzuſchriften hervorgeht, giebt es bereits eine nicht geringe Zahl von Lehrerkreiſen, welche den in den „Grundlinien“ u. ſ. w. entwickelten methodiſchen Grundſätzen in allem Weſentlichen zuſtimmen. Daneben giebt es freilich auch noch ſehr viele Lehrer, welche nur die ſymptomatiſchen Übel kennen und darum lediglich die bekannte Klageformel vom Stoffübermaß ſtill oder laut herſeufzen; und vielleicht iſt die Zahl derjenigen nicht geringer, welche die Mängel der hergebrachten Methode (im Lehrplan und Lehrverfahren) auch nicht einmal fühlen, mithin die darin liegende Gefährdung der

„Allg. Beſtimmungen“ nicht merken, obgleich ſie ihnen in dem Schickſale der ein- und zweiklaſſigen Schulen deutlich vor den Augen ſteht, — oder gar aus Indolenz ſich gar nicht um dieſe Gefahr bekümmern. Im Blick auf dieſe Lehrerkreiſe muß allerdings dringend gewünſcht werden, daß bald zahlreichere und tüchtigere Kräfte zum Schutze der guten Sache mit eintreten möchten. — Was ſodann die Schulbehörden betrifft, ſo iſt meines Wiſſens in den ſeit 1872 ergangenen Unterrichtsverfügungen keine Andeutung vorgekommen, daß die von mir vertretenen Grundſätze des Lehrplans und des Lehrverfahrens dort Gehör und Anklang gefunden hätten. In den Kreiſen der offiziellen Methodik ſcheinen ſonach meine im Laufe dieſer zehn Jahre erſchienenen didaktiſchen Schriften, obwohl ſie gerade zum Schutze der durch die „Allg. Beſtimmungen“ gewonnenen Fortſchritte gemeint waren, nichts anderes als „die Stimme eines Predigers in der Wüſte“ geweſen zu ſein.

Bei dieſer Lage der Dinge war klar, daß, wenn noch *andringlicher* als bisher an die hochnötige Fortbildung der „Allg. Beſtimmungen“ gemahnt werden ſollte, dann der Weg der direkten Kritik betreten werden mußte. Aus naheliegenden Gründen hätte ich dieſe Aufgabe am liebſten anderen, rüſtigeren Kräften überlaſſen. So war auch mein Entſchluß. Da wurde mir durch eine beſondere Veranlaſſung dieſe beſchwerliche und unliebſame Schlußarbeit doch unter die Hände geſchoben. Ein heimatlicher Lehrerkreis erſuchte mich zu Anfang der letzten Landtagsſeſſion, für einen gewiſſen Zweck — von dem hier nicht weiter zu reden iſt — eine *Denkſchrift* zu verfaſſen. Das iſt geſchehen. Als Manuſkript hat der Aufſatz leider nichts genützt. Da er nun doch einmal geſchrieben war, ſo dachte ich, man könne verſuchen, ob er nicht im Druck etwas mehr Nutzen zu ſtiften vermöchte. In der vorliegenden Abhandlung haben die Leſer jene Denkſchrift vor ſich; nur iſt das urſprüngliche Manuſkript ſtellenweiſe erweitert und dann im vierten Abſchnitte durch die entſprechende eingehende Beleuchtung der „Allg. Beſtimmungen“ ergänzt worden.

„Ob aber in der obigen Vorführung ſo zahlreicher Mängel und Schwächen der „Allg. Beſtimmungen“ nicht auch eine ſtarke *Anklage* ſteckt?“ — Nun, wenn das einer meint, dann möchte ich wiſſen, wo denn auf preußiſchem Boden diejenigen ſind, welche ſich *moraliſch berechtigt* fühlen, eine ſolche Anklage zu erheben. Die Anhänger der Regulative unzweifelhaft nicht. Und die übrigen? Sie werden ſich erſt zu beſinnen haben, was denn aus ihrer Mitte *vor* 1872 dafür gearbeitet worden iſt, daß bei der Abfaſſung der neuen Lehrordnung jene Fehler nicht hätten vorkommen können. Die Sache liegt doch, wie die vorauf-

gegangenen Erörterungen gezeigt haben, einfach so. Alle Mängel, welche oben vom Standpunkte der Theorie des Lehrplans in den „Allg. Bestimmungen" nachgewiesen wurden, — sie sind nichts anderes als ein Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Regulativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wurde. Wie war das auch anders zu erwarten? In der Regulativ-Ära haben die Seminare ohne Zweifel recht fleißig ihre praktische Arbeit gethan — in der Weise, die ihnen vorgeschrieben war. Daß aber damals aus ihrer Mitte irgend welche Anregung und Bemühung zur Fortbildung der Theorie des Lehrplans ausgegangen wäre, — davon ist wenigstens in der litterarischen Öffentlichkeit nichts bekannt geworden.

Was mir bekannt geworden ist, besteht lediglich darin, daß dort mein Dringen auf einen einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht auf mehrfachen ausdrücklichen Widerspruch stieß und meine Empfehlung des vollen Litteraturprincips im Sprachunterricht ignoriert wurde. Wenn nun die Stellen, von wo die Fortbildung der Volksschul-Methodik in erster Linie erwartet werden muß, damals wenigstens hinsichtlich der Theorie des Lehrplans dem konservativen laisser-aller huldigten — vom Lehrverfahren wollen wir diesmal nicht reden — was ließ sich dann von minder berufenen Stellen erwarten? Die mit Aktenarbeit belasteten Schulräte und die Parlamentarier darf man doch nicht für diese wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe in Anspruch nehmen. Dazu waren Herbarts Psychologie und Pädagogik damals, wie schon lange vorher auf den preußischen Universitäten wie geächtet, — Magers Schriften vergessen, auch unter den Volksschullehrern ohnehin wenig bekannt geworden, — und Zillers erstes didaktisches Werk („Grundlegung" ꝛc.) erschien erst 1865, um vorab auf längere Zeit zum Ladenhüten verurteilt zu bleiben. Daß unter diesen Umständen die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers bei den Unterrichtsgesetzgebern hätte ernstliche Beachtung finden sollen, darf billigerweise vollends nicht beansprucht werden. — Erst 1872 kam bekanntlich wieder etwas mehr Bewegung in die pädagogische Gedankenwelt. Hier muß aber daran erinnert werden, was häufig übersehen wird, daß in der ministeriellen Volksschul-Konferenz alle methodischen Fragen ausdrücklich von der Verhandlung ausgeschlossen waren.*) Es ist

*) Nur zuweilen wurden einzelne methodische Punkte, z. B. beim Religionsunterricht, gleichsam im Vorbeigehen kurz berührt. In dieser Weise versuchte ich daher beim Verhandeln über die Realien auch etwas aus der Theorie des Lehrplans einzuflechten. Das oben mitgeteilte Schema der Lehrfächer, welches auf ihr unterrichtliches Ineinandergreifen symbolisch hindeutet, war bereits dargelegt. Als aber meine Auseinandersetzung dazu überging, die wichtigsten Lehr- und Lernoperationen

wirklich ganz naturgeſetzlich zugegangen, wenn die „Allg. Beſtimmungen“ hinſichtlich der Theorie des Lehrplans genau in die Fußſtapfen der Regulative getreten ſind. Soll nun dieſerhalb ein Vorwurf erhoben werden, ſo darf man ihn gewiß nicht ausſchließlich an die nächſten Autoren der neuen Lehrordnung adreſſieren, nicht einmal vornehmlich; vielmehr haben noch ſehr viele andere ehrenwerte Leute — oben und unten, rechts und links — darauf Anſpruch, ganz beſonders in den Seminarien.

Ein anderes wäre es, wenn davon die Rede ſein ſoll, warum ſeitdem ein ganzes langes Jahrzehnt hat dahingehen können, ohne daß an jenen zahlreichen Mängeln der „Allg. Beſtimmungen“ auch nur ein Titelchen gebeſſert worden iſt. (Bei den konſervativen Regulativen wurde ſchon nach fünf Jahren — unter dem Miniſter v. Bethmann-Hollweg — eine Reviſion vorgenommen.) Daß jene Mängel nicht genügend zur Sprache gebracht worden ſeien, kann, wie die obigen Mitteilungen bewieſen haben, jetzt nicht mehr geltend gemacht werden. Überdies ſteht dieſe mahnende Stimme, die zur Zeit der Regulative freilich eine ſehr einſame war, ſchon längſt nicht mehr allein. Im Verlaufe der letztern neun Jahre haben ſich zu dem Ev. Schulblatte noch drei neue pädagogiſche Zeitſchriften geſellt, welche die Grundſätze des organiſchen Ineinandergreifens der Lehr-

---

zu charakteriſieren, um dadurch den Sinn jener ſchematiſchen Gruppierung der Lehrfächer zu zeigen und namentlich die gegenſeitige Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht zu empfehlen, — da bemerkte der Vorſitzende, daß die Konferenz auf die Methodik nicht eingehen dürfe, ſondern dieſe Fragen den Technikern überlaſſen müſſe. Natürlich that es mir ſehr leid, auf den berührten, ſo tief eingreifenden Fragekomplex nicht eingehen zu können; allein ich mußte anerkennen, daß der Herr Miniſter von ſeinem Standpunkte aus recht hatte. Aber auch davon abgeſehen, — welcher praktiſche Erfolg wäre von der weiteren Auseinanderſetzung zu erwarten geweſen, da ein Thema, wozu ein Buch erforderlich iſt, ſich ja nicht in einer Konferenzrede abhandeln läßt? Nach Lage der Dinge würde etwa eine Weile darüber kreuz und quer disputiert worden ſein — mit dem mutmaßlichen Ergebnis, daß die von mir vertretene Anſicht doch ſchließlich ganz einſam geſtanden hätte. In der That ſchienen auch die Schriftführer meinen bezüglichen Bemerkungen ſo wenig Bedeutung beigelegt zu haben, daß in dem Protokoll nichts davon erwähnt wurde, nicht einmal das leicht behaltbare Lehrplans-Schema. Nur in einem Berichte, den eine Berliner Zeitung damals über die betreffende Sitzung brachte, fand ſich auch die kurze Notiz, daß ich eine „ſinnige“ Gruppierung der Lehrfächer vorgeführt hätte. Ja wohl, — „ſinnig“; aber was war ihr Sinn? Der hatte eben nicht verſtändlich dargelegt werden können. In der That würde es mich recht gefreut haben, wenn wenigſtens jene „ſinnige“ Gruppierung der Lehrfächer durch einen glücklichen Zufall in die „Allg. Beſtimmungen“ hineingeſpielt worden wäre; denn ich möchte glauben, daß dann manche nachdenkſame Leſer dieſem Fingerzeige in die organiſche Gliederung des Lehrplans aus eigenem Antriebe weiter nachgegangen ſein würden.

fächer mit Entschiedenheit vertreten.*) Auch sind in manchen andern Schulblättern wiederholt Artikel aus derselbigen didaktischen Anschauung heraus erschienen. Für die rasch zunehmende Verbreitung dieser Anschauung zeugt ferner — was in meinen Augen ein besonders erfreuliches Zeichen ist — daß Zillers „Grundlegung", worin dieselbe zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhang entwickelt wurde, nach überstandener Winterperiode so schnellen Absatz fand, daß das Werk jetzt schon seit längerer Zeit auf eine neue Auflage wartet. An deutlichen und mannigfaltigen Zeugnissen wider den Standpunkt, aus dem die beklagten Irrtümer der „Allg. Bestimmungen" entsprungen sind, hat es sonach nicht gefehlt. Auch sind die praktischen Folgen jener Irrtümer längst vielen Lehrern an den Lernresultaten sichtbar und dazu auch häufig noch auf anderem Wege übel fühlbar geworden. Wenn daher jemand ob des langen zehnjährigen „konservativen" Gehenlassens der Schulbehörde jetzt nicht mehr bloß klagen zu dürfen glaubt, so weiß ich leider nichts dagegen zu sagen — wenn nicht etwa der oben erwähnte Umstand als Entschuldigung gelten kann, daß die Pädagogik nun einmal die gehorsame Dienerin der Politik sein muß. Nur fragt es sich wieder, an welche offizielle Adresse die Anklage gerichtet werden soll. Ich kann also nur wiederholen: soll ein Vorwurf erhoben werden, dann verlangt jedenfalls die Billigkeit, daß er unter die Vielen, welche darauf ein Anrecht haben, proportional verteilt werde.

Doch lassen wir dieses Kapitel. Reden wir lieber davon, was um der Schule und der Lehrer willen für die Sache selbst zu wünschen und von der Schulbehörde zu erbitten wäre.

Jedenfalls nicht eine sofortige befehlsmäßige Einführung der oben besprochenen Lehrplans-Grundsätze. Das Oktroyieren thut auf dem methodischen Gebiete nicht gut. Es giebt noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche teils mit jenen Grundsätzen nicht hinlänglich bekannt, teils über den einen oder andern Punkt noch nicht mit sich selbst im reinen sind. Hier haben zunächst die Seminarien ihre Aufgabe. Wer im Realunterricht seinen kompendiarischen Leitfaden nicht missen will, der behalte ihn, bis er es leid ist, und das Übermaß der Grammatik dazu. Und wer im Religionsunterricht und in den beiden Realgebieten lieber die herkömmlichen vielen Lehrgänge hat als einen einheitlichen, der behalte sie samt dem obligaten Stoffübermaß ebenfalls, bis er ihrer überdrüssig wird.

*) 1. „Deutsche Blätter für Unterricht und Erziehung", von Mann, Langensalza.
2. „Pädagogische Studien", von Dr. Rein, Seminardirektor in Eisenach.
3. „Die Erziehungsschule", von Dr. Barth, Schuldirektor in Leipzig.

Unſer Wunſch kann daher nur dahin gehen, daß die Bahn des gewieſenen Fortſchrittes frei gegeben werde — für diejenigen, welche ſie betreten wollen. Es wird ſich dabei vornehmlich um die zwei Punkte handeln, wo beſtimmte ſchulregimentliche Hinderniſſe im Wege ſtehen:

1. um Zulaſſung der vollen gegenſeitigen Unterſtützung von Sach- und Sprachunterricht — wozu dann namentlich gehört, daß anſtatt des realiſtiſchen „kleinen Leitfadens" ein Realbuch mit ausführlicher Darſtellung gebraucht und die Grammatik zu Gunſten der Onomatik entſprechend ermäßigt werden darf;
2. um Zulaſſung eines einheitlichen Lehrganges in den drei ſachunterrichtlichen Fächern — alſo auch im Religionsunterricht.

Die übrigen Konſequenzen der vier Grundſätze haben dann von ſelbſt freien Weg, da ihre Ausführung faſt ganz dem Lehrverfahren zufällt.

In einen kurzen Satz gefaßt, heißt das: **Freiheit** für die bezeichneten methodiſchen Fortſchritte — zur Vertiefung der **intellektuellen** und **Geſinnungsbildung.**

Ob dieſer Wunſch bald in Erfüllung gehen kann, weiß ich nicht. Ich will nicht prophezeien, denn es iſt doppelt und dreifach mißlich auf einem Gebiete, deſſen Entwicklung und Wege von fremden Mächten abhängig ſind. Darf man davon abſehen, dann iſt mir unzweifelhaft: bevor das jetzt beginnende zweite Jahrzehnt zu Ende gegangen iſt, werden die genannten Grundſätze aus der Theorie des Lehrplans in allen preußiſchen Seminarien gelehrt und in allen beſſern Volksſchulen in Übung ſein — ſei es mit Willen der „Allg. Beſtimmungen", oder ohne ſie. Die Regulative, die nicht reformiert ſein wollten, haben nur noch acht Jahre über das erſte Jahrzehnt hinaus beſtanden.

Es hat mir einſt tief in die Seele geſchnitten, als bei einer Verhandlung in der miniſteriellen Schulkonferenz der Autor der Regulative erregt herausſtöhnte: „Es raſt der See und will ſein Opfer haben." Ich dachte dabei an diejenigen, welche ſeine Protektion genoſſen, aber nichts dazu gethan hatten, um dem Manne rechtzeitig aus ſeinen Irrtümern herauszuhelfen.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

(Die schon erschienenen Schriften sind mit * bezeichnet.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.

*1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.

*2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.

*1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.

*2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.

*1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.

*2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.

*1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.

*2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.**

*1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 4. Aufl.

*2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

VI. Band: **Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild., Konferenzen 2c.**

VII. Band: **Schuleinrichtung.**

*1. Zwei pädagogische Gutachten. 2. Aufl. 1 M.

VIII. und IX. Band: **Schulverfassung.**

X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

*XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

Hindrichs, E., Hauptl. in Barmen, **Rektor F. W. Dörpfeld**, sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Porträt. 1,40 M., geb. 2 M.

Heimatkunde

und

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Inhalt.

	Seite
I. Der heimatliche Anschauungskreis	1—35
II. Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit	37—81
1. Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen (Evang Schulblatt 1867. S. 164 ff.)	39—53
2. Bemerkungen über den Zeichen-Unterricht (Evang. Schulblatt 1881. S. 449 ff.; 1882. S. 131 ff.)	54—81

Digitized by Google

Land und Leute

in der Heimat und in der Fremde

oder:

Heimat- und Weltkunde.

Geographie und Naturkunde, Humaniſtik und Geſchichte.

Ein praktiſches Handbuch für den Unterricht in den ſog. Realien
auf der Stufe vom 8. bis 14. Jahre.

I. Teil: Geographie.

(Bezüglich der übrigen Teile vergleiche man das Vorwort zu dieſem Bande.)

Inhalt.*)

Erſte Hälfte: Das Land (in der Heimat und in der Fremde).
I. Teil: Die **Geſtalt** des Landes (Geographie).
II. Teil: Die **Natur** des Landes (heimatliche Naturkunde).
Zweite Hälfte: Die Leute (vorzugsweiſe in der Heimat).
I. Teil: Der **Menſch** und das derzeitige menſchliche **Leben** (Humaniſtik).
II. Teil: Die **früheren Zuſtände und Vorgänge** im menſchlichen Leben (Geſchichte).

Inhalt des I. Teils.

Die Geſtalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anſchauungskreis (Schulbezirk).**)

A. Die natürliche Beſchaffenheit des Bodens (phyſiſche Geographie).

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Orientierung).
2. Lektion: Figur und Größe des Anſchauungskreiſes.
3. Lektion: Die hydrographiſche und orographiſche Beſchaffenheit desſelben.

---

*) Die „Heimat- und Weltkunde“ oder die ſogenannten „Realien“ teilt man gewöhnlich in 3 Teile: Geographie, Naturkunde und Geſchichte. Bei mir hat dagegen dieſes Gebiet des Volksſchulunterrichts 4 Teile, nämlich außer jenen dreien noch einen Teil, der die dermaligen Zuſtände und Verhältniſſe des menſchlichen Lebens beſchreibt, und den ich einſtweilen kaute de mieux „Humaniſtik“ [1]) nennen möchte. Der Beweis dafür, daß dieſer Teil ebenſo nützlich und ebenſo nötig iſt wie irgend ein anderer, wird an ſeinem Orte zur Genüge geliefert werden. Zum vorläufigen Verſtändnis ſei hier nur bemerkt, daß die „Humaniſtik“ in folgende 5 Abſchnitte zerfällt:

1. Der Menſch nach Leib und Seele (Anthropologie). (1. Moſ. 1, 26, 27.)
2. Die menſchliche Arbeit (Volkswirtſchaft). (1. Moſ. 1, 28.)
3. Die menſchlichen Geſellſchaften (Socialiſtik). (1. Moſ. 2, 18.)
4. Die Lebensweiſe und die Sitten (Ethnographie).
5. Die geiſtige Kultur (Religioſität, Sittlichkeit, Bildung).

**) Die Lektionen aus der Heimatgeographie gehören dem ſachlichen Inhalte nach eben ſo gut in die Oberklaſſe wie in die unteren Klaſſen: nur die Behandlung muß auf den verſchiedenen Stufen verſchieden ſein, auch kann nicht der geſamte geographiſche Inhalt dieſer Lektionen ſchon in den unteren Klaſſen durchgenommen werden.

Die in den nachfolgenden Blättern dargelegte methodiſche Behandlung hat vornehmlich die 3. und 2. Klaſſe einer vierklaſſigen

[1]) **Anm. des Herausg.** Später hat Dörpfeld dafür die Bezeichnung Geſellſchaftskunde gewählt; vgl. den IV. Band, dem wir dieſe neue und reife Arbeit einverleibt haben.

B. Die Kulturbeschaffenheit des Bodens (politische Geographie im rechten Sinne).

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit d. h. die Veränderungen in seiner Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.
5. Lektion: Das kartographische Zeichnen.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: a) Wiederholung und Vervollständigung der Heimatkunde.
   b) Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.
7. Lektion: Europa: die Länder, etliche Meeresteile, Flüsse und die Hauptstädte.
8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten und Palästina.

B. Die Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung und Vervollständigung der Heimatgeographie.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — nebst einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina, dazu: Missionsgeographie.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund — Preußen (nur das Allernotwendigste).
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins (genauer, — besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht).
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf (Anschluß an die Heimat).

Geographie.

IV. Klasse (Unterklasse einer vierklassigen Schule).

1. **Heimatsgeographie** (der Anschauungskreis):
   A. Wupperfeld,
   B. Barmen,
   C. Barmen und die nächsten Orte.

20 Stunden.

2. **Biblische Geographie:**

		A. Geschichtliche Lokalitäten.	B. Ergänzungen (Länder).
A. Test.	a) Urzeit:	Ararat	Armenien
	b) Patriarchen:	Ur, Haran	Mesopotamien (Chaldäa)
		Sichem, Bethel, Hebron (Mamre)	Kanaan, Syrien
		Ägypten	Ägypten

Schule im Auge. Was von dem geographischen Inhalte für die 2. und für die 1. Klasse aufzusparen ist, wird der Lehrer nach den eingestreuten Winken und zumal nach einem eigenen praktischen Versuche leicht zu treffen wissen.

	Jordanthal, Sodom, — Gomorra	Jordan, totes Meer
	Morija, Berſaba	
	Geb. Seir, Jabok	Arabien

10 Stunden.

N. Teſt.	a) Jugendzeit:	Nazareth, Bethlehem, Jeruſalem	Prov.: Judäa, Samaria, Galiläa
	b) Lehrzeit:	Kana, See Genezareth, Nain, Kapernaum	
	c) Leidenswoche:	Bethanien, Ölberg, Gethſemane, Golgatha	Plan von Jeruſalem
	d) Auferſtehung:	Tiberias	

10 Stunden.

Geographie.

III. Klaſſe.

1. **Heimatsgeographie** (Anſchauungskreis und Umgebung):
   A. Barmen (Wiederholung).
   B. Barmen und die nächſte Umgebung (Wiederholung).
   C. Die bekannten Orte des nieder-bergiſchen Landes.

10 Stunden.

2. **Globus** (alte Welt):
   a) Erdteile: Europa, Aſien, Afrika.
   b) Meere: atlantiſches Meer, indiſches Meer, mittelländiſches Meer, nördliches Eismeer, ſüdliches Eismeer, großes Meer.

6 Stunden.

3. **Bibliſche Geographie:**
   A. Vorder-Aſien — nebſt Ägypten (Überſicht): Wiederholung und Ergänzung:
      a) Länder: Kleinaſien, Armenien, Meſopotamien, Syrien, Kanaan, Arabien, — Ägypten.
      b) Flüſſe: Euphrat, Tigris, — Jordan.
      c) Gebirge: Ararat.
      d) Meere: kaſpiſches Meer, ſchwarzes Meer, mittelländiſches Meer, indiſches Meer, — totes Meer.

5 Stunden.

   B. Kanaan (geſchichtliche Lokalitäten): wie Klaſſe II, dazu:
   Moſes und Israel: Sinai (Horeb), — rotes Meer (Schilfmeer), — Amalek, Edom, Moab, Arnon, Nebo, Gefilde Moab, — Jericho, Gibeon, — Verteilung des Landes: Juda, Benjamin, Ephraim.

9 Stunden.

N. Teſt.: wie Klaſſe V, dazu:	Ergänzung.
Phönizien,	das römiſche Reich:
	a) die vorderaſiatiſchen Länder,
	b) Ägypten und Nordafrika,
	c) Griechenland, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, Großbritannien.

10 Stunden.

Erſter Teil.

Die Geſtalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anſchauungskreis.

A. Die natürliche Beſchaffenheit des Landes.

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Richtungen), — Orientierung.

a) Andeutung des Lehrmaterials:

Die Stelle, wo die Sonne aufgeht (im Frühjahr und Herbſt) = Oſtpunkt (Morgen); — wo ſie untergeht = Weſtpunkt (Abend). Beide Punkte durch eine gerade Linie verbunden, dann durch dieſe Linie eine zweite auf unſerem Standpunkte rechtwinkelig gelegt, nun das Geſicht nach Morgen (Oſten, Orient) gerichtet: ſo zeigt die Linie nach rechts den Mittagspunkt (Süden) und die Linie nach links den Mitternachtspunkt (Norden).

[Bemerkung. Der Lehrer gebrauche anfänglich nur die deutſchen Ausdrücke: Morgen, Mittag u. ſ. w. Die fremden Worte: Oſten, Süden u. ſ. w. können ſpäter nach und nach eingeführt werden. Er mache aber darauf aufmerkſam, daß die Namen: Morgen, Abend u. ſ. w. ſowohl die Zeit bezeichnen, wann die Sonne aufgeht, untergeht u. ſ. w., als auch den Ort, wo ſie aufgeht u. ſ. w.]

b) Anwendung des Gelernten:

1. Wenn man mittags ſein Geſicht nach der Sonne hin richtet, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Linken? zur Rechten? vorwärts? hinterwärts?

Wenn das Geſicht nach Abend gekehrt iſt, — wo liegt dann Morgen? Mittag? Mitternacht?

Wenn man abends nach dem Polarſtern hinblickt, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Rechten? zur Linken? hinterwärts?

2. Wo hinaus fällt der Schatten, wenn die Sonne im Süden ſteht? wenn ſie aufgeht? wenn ſie untergeht?

Wo ſteht die Sonne, wenn der Schatten fällt nach Abend? nach Morgen? nach Mitternacht?

3. Warum hat man eine Windfahne (einen Hahn u. dgl.) auf dem Hauſe oder Turm? —

Woher kommt der Wind (und wohin geht er), wenn der Hahn nach Oſten ſieht? wenn der Windpfeil nach Süden zeigt? u. ſ. w. Wie heißt in jedem Falle der Wind?

Wie ſteigt der Rauch aus den Schornſteinen, wenn kein Wind iſt? — Wohin zieht er bei Oſtwind? bei Weſtwind? u. ſ. w. — Woher kommt der Wind, wenn der Rauch zieht nach Norden? nach Weſten? u. ſ. w.

Woher kommt der Wind, wenn der Hahn auf dem Turm nach dem und dem Orte (Hauſe ꝛc.) blickt?

4. (Wechſel der Standorte.)

Innerhalb der Schulſtube.

a) Wie liegt vom Mittelpunkt der Schulſtube aus — dieſe Wand (oder Ecke)? jene Wand? — Wohinaus ſteht das Lehrerpult? der Schrank?

Wohinaus ſitzt dieſer Schüler? jener? ein dritter? ein vierter?

b) Wohinaus ſitzt von dieſer Stelle (eines Schülers) aus — jener Knabe? ein zweiter? u. ſ. w.

In der nächſten Umgebung der Schule:

a) Die Schule als Standort des Beobachters:

Wie liegt von der Schule aus — der Schulplatz? jenes Haus? u. ſ. w.

b) Irgend eine andere Stelle (Haus u. ſ. w.) als Standort: Wie liegt von dieſer Stelle aus die Schule? jener Garten? u. ſ. w. Welches iſt an jenem Hauſe die Oſtſeite? u. ſ. w.

In der weiteren Umgebung.

a) Der Schulort als Standpunkt: Wie liegt von unſerm Orte jener Ort? jenes Feld? jener Wald? u. ſ. w.

b) Ein anderer Ort als Standpunkt: Wie liegt von jenem Orte aus unſer Ort? jenes Feld? jene Brücke? u. ſ. w.

In welcher Richtung wandert einer auf dem Wege von Norden nach Oſten? — von Oſten nach Norden? Wie läuft die und die Straße von dieſer Stelle bis zu jener? — In welcher Richtung fließt der Fluß (Bach) von dieſem Punkt zu jenem? u. ſ. w.

2. Lektion: Der Anſchauungskreis (Schulbezirk) nach Figur und Größe.

[*Bemerkung.* Der Lehrer muß ſich einen *beſtimmt abzugrenzenden Bezirk* aus ſeiner Gegend merken, der als Anſchauungskreis gelten kann und ſoll. Iſt der *Schulbezirk* nach ſeiner Größe dazu geeignet, deſto beſſer. Iſt derſelbe aber nicht allen Kindern dieſer Altersſtufe genau genug bekannt, ſo darf der Lehrer zunächſt nur *einen Teil* — die nähere Umgebung der Schule — vornehmen, und erſt bei der 5. Lektion, wo das kartographiſche Zeichnen auftritt, am Schluſſe den ganzen Schulbezirk in den Rahmen der Karte mit aufnehmen. Reicht dagegen die Anſchauung der Schüler über die Grenzen des Schulbezirks hinaus — z. B. in den Städten —, ſo mag der Anſchauungsbezirk etwas ausgedehnt werden. In allen Fällen muß er ſich einen *beſtimmten* Diſtrikt wählen und zwar ſo, daß die Grenzpunkte und Grenzlinien den Kindern leicht bezeichnet werden können.

Selbſtverſtändlich muß der Lehrer dieſen Diſtrikt nach Figur und Größe, in hydrographiſcher und orographiſcher Hinſicht, namentlich auch — was eine ſpätere Lektion fordert — in volkswirtſchaftlicher und ſocialer Beziehung vorher genau kennen, und ihn für ſich ſorgfältig kartographiſch gezeichnet haben. Jede Unſicherheit des Wiſſens auf ſeiner Seite geht beim Unterricht auf den Schüler über.

Da in der 5. Lektion, wo der Anſchauungskreis gezeichnet werden ſoll, das Material der 2. Lektion noch einmal vorkommen muß — wenigſtens der Hauptſache nach — ſo braucht der Lehrer hier noch nicht ängſtlich dafür zu ſorgen, alle einzelnen Stücke feſt einzuprägen. Man läßt ſie mehr nur Revue paſſieren, wobei jedoch auch ein beſtimmter Unterrichtszweck feſtzuhalten iſt, nämlich der, geographiſch *ſehen* und geographiſch *ſprechen* zu lernen. Es handelt ſich mithin vornehmlich darum, den Schülern eine gute Zahl *geographiſcher Ausdrücke* verſtändlich und geläufig zu machen. Dies darf indeſſen nicht durch ſchulgerechte Definitionen geſchehen. Der Lehrer ſoll dieſelben ja wiſſen, aber der Schüler braucht ſie nicht zu wiſſen. Schulgerechte Definitionen gehören in dieſem Fache wie in den meiſten andern Fächern nicht einmal auf die Oberſtufe; um ſo weniger ſind ſie auf der Mittelſtufe am Platze. Hier genügt es vollkommen, wenn der Schüler die Ausdrücke *richtig zu gebrauchen* verſteht, d. h. wenn er weiß, das und das Ding nennt man ſo und ſo. Die Vorſtellungen ſind dann ſo weit geklärt, daß die Dinge beſtimmt von einander unterſchieden, nicht mehr verwechſelt werden. Eine weitere Stufe iſt die der *deutlichen* Vorſtellungen; es iſt die Stufe, wo man den Unterſchied zwiſchen den Dingen nicht bloß *gefühlsmäßig* merken,

ſondern auch gleichſam mit dem Finger darauf deuten, die Kennzeichen der Dinge angeben kann. Das will ſchon viel ſagen, denn höher bringen es ſelbſt die gebildeten Erwachſenen ſelten in ſolchen Gebieten, die ſie nicht wiſſenſchaftlich durchgearbeitet haben. Dies wird denn auch im Durchſchnitt das Ziel des ſchulmäßigen Unterrichts in der Oberklaſſe ſein, da die dritte Stufe des Erkennens, die der klaren Vorſtellungen oder der eigentlichen Begriffe, eine ſtreng wiſſenſchaftliche Erfaſſung des Stoffes vorausſetzt, deſſen Probe die ſelbſterzeugten ſachgerechten Definitionen ſind.

In unſerem Falle, wo es gilt, die Kinder der Mittelklaſſe innerhalb ihres Anſchauungskreiſes geographiſch ſehen und ſprechen zu lehren, beſteht das Lehrverfahren einfach darin, daß man den Schülern das zu merkende Ding zeigt oder den Ort, wo es zu ſehen iſt, und ihnen dann den Namen ſagt. Liegt gerade eine Reihe von ähnlichen Dingen vor, z. B. Bach, Fluß, Strom, — Pfuhl, Teich, Landſee, — Fußſteig, Fahrweg, Landſtraße u. ſ. w., ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß der Lehrer die unterſcheidenden Merkmale kurz bezeichnet und ſeine Worte von den Kindern kurz wiederholen läßt. Auch empfiehlt es ſich, ſpäter nachzufragen, ob die Unterſchiede gefaßt ſind. Man darf aber nicht ſo fragen: „Wodurch unterſcheidet ſich dieſes Ding von jenem?“ — ſondern umgekehrt, z. B. einfach: „Wie heißt ein fließendes Waſſer, welches kleiner iſt als ein Fluß? wie das, welches größer iſt?“ — wobei dann ſchlechtweg nur der Name zu nennen iſt. So wenigſtens in der Regel. Je zuweilen mag der Lehrer auch die ſchwerere Frage probieren, aber er darf nie vergeſſen, welches die eigentliche Lektion iſt, nämlich ſchlichtweg die Sache und ihren Namen zu merken.

Ich habe dieſen letzteren Punkt mit Fleiß hervorgehoben, weil manche junge Lehrer, und vielleicht auch ältere, gar zu viel ſchon auf dieſer Stufe mit Fragen nach den unterſcheidenden Merkmalen ſich abgeben. Das heißt hier, ſich ſelbſt und die Kinder quälen, die Zeit an Aufgaben verſchwenden, die in ein ſpäteres Alter gehören, und dagegen die Aufgabe verſäumen oder ungenügend löſen, welche gerade vorliegt. Hier in der Mittelklaſſe heißt die Lektion — der Lehrer präge ſich das ja unverlierbar ein —: neue Dinge, Eigenſchaften, Verhältniſſe und Vorgänge ſamt ihren Namen zu merken, ſich dieſe Sach- und Wortvorſtellungen ſicher zu merken und einen reichen Vorrat davon zu ſammeln. So ſoll das Wiſſen und die Sprache bereichert werden, nicht anders. Für das Andere wird ſpäter Rat werden, wenn die Sprache auf jenem Wege reicher und namentlich durch Leſen und Memorieren gewandter geworden iſt.]

a) Die Figur des Bezirks.

Zunächſt bezeichne der Lehrer die Stellen, welche als Grenzpunkte (Eckpunkte) der Bezirksfigur gelten ſollten, und die Grenzlinien zwiſchen dieſen Punkten. Läßt es ſich machen, daß dabei ungefähr ein Rechteck oder Quadrat herauskommt, ſo iſt dies deſto beſſer, weil dadurch die Auffaſſung der Größe erleichtert wird. Nehmen wir dieſen Fall an!

Fragen:

Wenn wir uns in die Mitte dieſes Bezirkes geſtellt denken, — welche Grenzlinie (oder welcher Eckpunkt) liegt nach Morgen? nach Abend? nach Mittag? nach Mitternacht? — Welches dieſer Stücke liegt zwiſchen Morgen und Mittag? zwiſchen Mittag und Abend? u. ſ. w.

Umgekehrt: Nach welcher Himmelsgegend liegt die Grenzlinie zwiſchen dem und dem Eckpunkte? u. ſ. w. — Nach welcher Richtung liegt der und der Eckpunkt? u. ſ. w.

Welche beiden Grenzlinien ſind am längſten? welche am kürzeſten? Oder ſind alle Grenzlinien gleich lang? — (Die Abſchätzung geſchieht nach dem Augenmaß.)

Welche Geſtalt hat das Schulzimmer? (der Schulplatz und irgend eine andere naheliegende rechtwinkelige Fläche?) — ſind die 4 Grenzlinien gleich lang, oder ſind 2 länger und 2 kürzer?

Eine Fläche jener Art heißt Quadrat; eine Fläche dieſer Art heißt Rechteck. — Wie viele Seiten haben beide? wie viele Ecken? — Winkel: wie viele Winkel? wie heißt dieſe Art der Winkel? — (Es wird vorausgeſetzt, daß in dieſer Klaſſe eine Zeit lang wöchentlich etwa eine Stunde ein geometriſcher Anſchauungsunterricht erteilt wird, — am beſten mit dem Zeichnen verbunden. Sind in dieſen Lektionen die obigen geometriſchen Begriffe ſchon bekannt geworden, ſo hat der Lehrer in den geographiſchen Stunden eben keine Mühe damit; im andern Falle muß er die Ausdrücke kurz erläutern.)

Welche Form hat eine Fenſterſcheibe? das ganze Fenſter? die Thür? die und die Wand? — die Oberfläche der Pultplatte? der Wandtafel? dieſes Buches? eines Schreibheftes? der Schiefertafel? — Nennet noch andere Beiſpiele von Quadraten! von Rechtecken!

Welche Geſtalt hat die Grundfläche unſeres Bezirks? — (Er ſei ein Rechteck): Welche Ausdehnung iſt länger — die von Morgen nach Abend, oder die von Mittag nach Mitternacht? — die weitere Ausdehnung heißt Länge; die kürzere Breite. — Zeige an den vorhingenannten Beiſpielen (Buch, Tiſchplatte u. ſ. w.) die Längenrichtung und die Breitenrichtung!

b) Die Größe des Bezirks.

Hier ſeht ihr ein Stäbchen (oder Lineal); es iſt ein Fuß*) lang. Es iſt durch Striche in 12 Teile geteilt; jeder Teil heißt ein Zoll. — Wie groß iſt ein $^1/_2$, $^1/_4$, $^1/_3$ Fuß? wieviel Zoll haben 2, 3, 4, $2^1/_2$ u. ſ. w. Fuß? — Ein Schritt iſt 2 Fuß lang; wieviel Schritte ſind 6 Fuß? 8 Fuß? — Wieviel Fuß ſind 3 Schritte? 5, 6 u. ſ. w. Schritte? 12 Fuß heißen eine Rute; wieviel Fuß hat $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_6$ Rute? wieviel Fuß haben 2, 3, 4 Ruten? u. ſ. w. — 24000 Fuß oder 12000 Schritte oder 2000 Ruten = eine Meile. [Die vorſtehenden (wie die zunächſt nachfolgenden) Rechenoperationen mit den Maßen müſſen eigentlich im Rechenunterricht oder im geometriſchen Anſchauungsunterricht vorgekommen ſein. Hier werden ſie nur deshalb angedeutet, weil die geographiſche Lektion ihrer als Stütze bedarf.]

Eine Fläche, die ein Fuß lang und ein Fuß breit iſt, iſt ein Quadratfuß groß. Was iſt nun ein □Zoll? eine □Rute? eine □Meile?

Meſſen wir jetzt die Länge und die Breite dieſer Wandtafel! (Der Lehrer mißt mit ſeinem Fußmaße.) Wieviel Fuß iſt ſie lang? (3′), wie breit? (2′). — Berechnen wir jetzt die Größe der Fläche! Wenn die Fläche 3′ lang und 1′ breit wäre, wieviel □Fuß würde ſie groß ſein? (Der Lehrer zeichnet dieſe Quadrate an der Längenſeite der Tafel.) Wenn ſie 3′ lang und 2′ breit iſt? (Der Lehrer zeichnet auch die zweite Reihe der 3 Quadrate.)

In derſelben Weiſe zeige er jetzt an einer Figur von 1, 2 und mehr □Fuß, wie man die Zahl der □Zoll berechnet, — in derſelben Weiſe d. h. durch Zeichnen von □Zoll-Reihen in die Figur, ſo daß das Rechnen eben nur ein Zählen iſt.

Jetzt wird die Bodenfläche der Schulſtube gemeſſen und berechnet. Sie ſei 25′ lang und 20′ breit, — wieviel □Fuß enthält ſie? — Der Schulplatz: er ſei 40′ lang und 20′ breit; wie groß iſt er? — Die Grundfläche des Schulhauſes: 50′ lang und 25′ breit; wie groß? Wievielmal ſo groß als die Wandtafel iſt: der Fußboden? der Schulplatz? die Grundfläche des Schulhauſes?

Sodann gebe der Lehrer die Länge und Breite eines rechtwinkeligen Gartens, Ackers, Waldes, — einer bekannten zuſammenhängenden Reihe von Äckern erſt in Fuß, dann in Schritten und Ruten an, und laſſe die Größe (in □Fuß, □Schritten u. ſ. w.) berechnen; — weiter die Größe

*) Die alten Maße ſind abſichtlich unverändert beibehalten. S. das Vorwort.
Der Herausgeber.

dieſer Grundſtücke mit der Größe des Schulplatzes vergleichen. (Sehr nützlich iſt bei allen dieſen Meſſungen und Berechnungen von der Schultafel anfangend — eine vorhergehende Abſchätzung der Länge, Breite und des Quadratinhaltes *nach dem Augenmaß*.)

Größe des ganzen Bezirks. Die Länge = ? (in Fuß, Schritten, Ruten, Meilen); die Breite = ? — Wieviel □Fuß, □Schritte u. ſ. w. enthält er? (Iſt der Bezirk gebirgig, ſo wird angenommen, er bilde eine ebene Fläche. Der Unterſchied zwiſchen dieſer hypothetiſchen und der wirklichen Größe kommt in der Oberklaſſe zur Sprache.) — Vergleichung der Größe des ganzen Bezirks mit den vorhin berechneten Flächen (Schulplatz, Acker u. ſ. w.).

[Es wurde oben angenommen, der Bezirk bilde ein rechtwinkeliges Viereck. Läßt ſich der Anſchauungskreis *nicht* in dieſer bequemen Form abgrenzen — was in der Regel der Fall ſein wird —, ſo braucht man doch nicht gänzlich auf die Berechnung (und Abſchätzung) eines größeren Flächenraums zu verzichten. Innerhalb des großen Diſtriktes kann ja eine ziemlich große rechtwinkelige Fläche bezeichnet und an dieſer die Berechnung vorgenommen werden. Die Größe des übrigen Flächenraumes wird dann nach des Lehrers Angabe einfach hinzugezählt. — Schließlich ſei noch bemerkt, daß bei all den vorgekommenen Berechnungen (vom Schulplatze bis zum ganzen Bezirke) nicht blind gegriffene Zahlen, ſondern die wirkliche Länge und Breite angegeben werden müſſen. Der Lehrer muß ſich eben vorher in den Beſitz des ſtatiſtiſchen Materials ſetzen, was auch ohne große Mühe geſchehen kann. Im Notfalle helfe er ſich durch ein Meſſen nach Schritten; dann kommt er dem richtigen Maße wenigſtens nahe.

Aber noch eins. Wenn auch angenommen werden darf, daß die Kinder in ihrem Anſchauungskreiſe manchmal umhergewandert und darum im allgemeinen darin bewandert ſind, ſo wird doch häufig viel daran fehlen, daß ſie die Dinge ſo genau gemerkt haben, um auf Fragen nach Figur, Richtung und Größe, oder nach hydrographiſchen und orographiſchen Objekten (die in der nächſtfolgenden Lektion vorkommen), ſichere Antworten geben zu können. Der Lehrer muß daher ihrem ungenügenden Wandern und Beobachten durch gemeinſame Beobachtungen zu Hülfe kommen und zu dieſem Ende vor Beginn dieſer 2. Lektion in Begleitung der Schüler einige geographiſche „Entdeckungsreiſen“ im Bezirke vornehmen, — ſelbſtverſtändlich aber nicht mit dem ganzen Haufen auf einmal, ſondern mit einzelnen Abteilungen. Es wird dabei nicht darauf ankommen, alles Mögliche beſehen zu laſſen, ſondern den Kindern für das, was im nächſtfolgenden Unterricht zur Sprache kommt, das Auge zu öffnen. Es müſſen daher *inſtruktive* Stellen und Wege aufgeſucht werden. Iſt z. B. die

Gegend gebirgig, so wird es sich vor allem empfehlen, 3 bis 4 Höhenpunkte aufzusuchen, damit das Terrain von verschiedenen Seiten her sich darstellt. Nur so kann zuletzt das richtige Bild von der Konfiguration des Bezirks im Geiste des Schülers sich bilden. Während er nun unterwegs schon die Kinder auf vorkommende Einzelheiten aufmerksam macht und deren Namen sagt, wie Teich, Pfuhl, Sumpf, — Bach, Nebenbach, Quelle, — Erhebung, Hügel, Berg u. s. w., muß auf jenen Höhepunkten einiges auf der Orientierungslektion wiederholt werden, z. B. wie liegen vom augenblicklichen Standpunkte aus die und die Stellen? u. s. w. — Wie liegen vom Mittelpunkt des Gesichtskreises aus die und die Stellen? u. s. w.; — sodann ist namentlich auf die Richtung der vor Augen liegenden Thäler und Seitenthäler, auf ihre Enge oder Weite, auf die größere oder geringere Höhe der umgebenden Berge, auf ihre steile oder weniger steile Abdachung u. s. w. aufmerksam zu machen, — und endlich noch darauf hinzuweisen, wo Wälder (Hochwald und Niederwald), Äcker, Weiden und Wiesen sind. Diese Exkursionen mit den Kindern wollen mit aller Sorgsamkeit behandelt sein. Die ersten fünf Lektionen bilden das wichtigste Stück der Geographie, und hier wieder müssen die Ausgänge das eigentliche Fundament liefern; wo sie fehlen, da fehlt diesem Unterricht gar viel von seinem Charakter als Anschauungsunterricht. Man betrachte also die Exkursionen nicht als Zeitverschwendung; aber man behandele sie auch so, daß sie es nicht werden.]

3. Lektion: Die hydrographische und orographische Beschaffenheit des Bezirks.

a) Die Gewässer.

Auf Befragen des Lehrers wird von den Schülern angegeben, wo sich im Bezirk befinden:

α) stehende Gewässer,

β) fließende Gewässer,

wobei zugleich die nachstehenden einschlägigen Ausdrücke kurz zu erläutern sind; — NB. wenn das, was sie bezeichnen, im Anschauungskreise der Kinder wirklich vorhanden ist, oder leicht veranschaulicht werden kann.

Weiher (Teich), Landsee, — Meer;

Lache, Pfuhl, Sumpf, Moor, — (Bruch);

Quelle, Bach und Nebenbach, Fluß und Nebenfluß, Strom;

Wasserfall, — Mündung, — Graben, Kanal, — Schleuse, — Stauung (Schlacht oder Stiegde);

Ufer, rechtes und linkes, — Bett, — Damm (Deich), Überschwemmung;

Flußgebiet, Wasserscheide;

Gefälle; — das Waſſer ſchleicht, ſtrömt, wird reißend, ſtürzt (Waſſerfall);

ſeicht, tief, — ſchiffbar, — Hafen;

Furt, Fähre, — Steg, Brücke;

Inſel.

Zur Andeutung des Lehrverfahrens mögen einige Fragen hier ſtehen:

Wo befinden ſich in unſerem Bezirke Teiche (Weiher)? Wieviele im ganzen? — Welche ſind am größten? in welchen iſt das Waſſer klar, in welchen trübe (ſchmutzig)? Warum? Wie nennt man dieſe letzteren? — Wozu können die Teiche (Sammelteiche) an fließenden Gewäſſern dienen? (z. B. zum Bewäſſern der Wieſen, oder zur Fiſchzucht, oder zu gewerblichen Zwecken) u. ſ. w.

Wie wandert einer, welcher neben dem Fluſſe in der Richtung geht, wohin der Fluß fließt (oder: welcher *mit* dem Waſſer geht)? (abwärts). — Wie der, welcher *gegen* den Lauf des Waſſers geht? (aufwärts). — Wenn man auf einer Brücke ſteht und flußabwärts ſchaut: wie nennt man dann das Ufer zur *rechten* Hand? das zur *linken* Hand?

Warum fließt das Waſſer an einer Stelle ſchneller als an der andern? Wie muß überhaupt der Boden beſchaffen ſein, wenn das Waſſer abfließen ſoll? — Wann fließt es gar nicht ab?

Wie heißen die Stellen, wo das Regenwaſſer auf Wegen und Straßen ſtehen geblieben iſt? wo Waſſer in größerer Menge ſich anſammelt und keinen Abfluß hat? wo der Erdboden von ſtehendem Waſſer ſo reich iſt, daß man beim Betreten dieſer Stellen tief hineinſinkt? u. ſ. w.

Welche kleineren Bäche fließen in jenen größeren Bach? Welches iſt nun der Hauptbach? wie heißen die andern? — Wohin fließt das überflüſſige Regenwaſſer (oder Brunnenwaſſer) an der und der Stelle? an jener Stelle? u. ſ. w. (Hier müſſen viele Stellen und Flächen genannt werden.) Welchem Bache gehört alſo das überflüſſige Waſſer auf dieſem Raume? auf jenem Raume? Jeder unſerer Bäche hat mithin über eine gewiſſe Strecke Landes zu *gebieten*, daß ihm das überflüſſige Waſſer zufließe: wie weit reicht das *Gebiet* dieſes Nebenbaches? wie weit jenes Nebenbaches? In welchen Hauptbach müſſen dieſe mit ihrem Gebiet ihr Waſſer abliefern? Welcher Bach iſt demnach gleichſam das Haupt (der Gebieter, Oberherr) über dieſen ganzen Raum? Welche Teile unſeres Bezirks ſind dieſem Hauptbache unterthänig (oder: wie weit reicht ſein Gebiet)? Wohin muß dieſer Hauptbach ſelbſt ſein Waſſer wieder abliefern? u. ſ. w. (Die genauere Abgrenzung der Bach- und Flußgebiete und der Waſſerſcheide iſt erſt beim Kartenzeichnen an ſeiner Stelle. Hier

handelte es ſich bloß um das nötigſte Kennen und Verſtehen der betreffenden Ausdrücke.)

Wie breit iſt der Hauptbach an der und der Stelle? der Fluß? — wie tief (durchſchnittlich)?

Wie lang und breit iſt jener Teich? der Landſee? — wie tief?

Wie raſch fließt das Waſſer jenes Baches (oder Fluſſes) — ſchneller oder langſamer als ein Menſch gehen kann? (Merkzeichen: ein Papierſchiffchen). — Warum iſt die Oberfläche des Bachwaſſers nicht ganz eben?

b) Berge, Thäler, Ebene.

Andeutungen für das Lehrverfahren:

Welches ſind die höchſten Punkte (Berge) in unſerem Bezirke? — in unſerem Geſichtskreiſe, wenn wir auf jenem Berge ſtehen?

Wo iſt die niedrigſte Stelle (eines Thales) im Bezirk? woher weiß man das, ohne zu meſſen? Wo ſind Stellen (Berge) von mittlerer Höhe?

Wo befinden ſich Anhöhen, welche nicht ſo hoch ſind, daß ſie Berge heißen könnten? wie nennt man dieſelben? Wie unterſcheidet ſich ein Berg von einem Hügel?

An welchen Gegenſtänden nennt man den unteren Teil „Fuß"? (Tiſch, Denkmal u. ſ. w.) Wie heißt der untere Teil eines Hügels oder Berges? Nennet Stellen (Häuſer u. ſ. w.), die am Fuße jenes Berges liegen!

Wie nennt man die Seiten eines Berges oder Hügels? warum? — Welchen anderen Namen hat man für „Abdachung"? (Abhang). — Wie heißt die höchſte Stelle eines Berges? wie die höchſten Punkte eines langgeſtreckten Berges? (warum?)

Wie heißt die Vertiefung zwiſchen zwei Bergen? Wie nennt man ein enges Thal? — Wo befinden ſich in unſerm Bezirke Hauptthäler? welche Neben- (Seiten-)Thäler haben ſie? Wo iſt jenes Thal am engſten? wo am weiteſten (breiteſten)? —

Welche Häuſer oder Gehöfte unſeres Bezirks liegen auf dem Gipfel eines Berges oder eines Hügels? welche auf einem Bergrücken? welche am Abhang? auf einer Abſtufung des Berges? — Welche an der Nord-, Süd-Seite ꝛc. eines Berges? — im Thal (im Grunde)?

Welche Stellen (und welche Seiten) der Berge ſind mit Wald bewachſen? wo mit Hochwald? wo mit Niederwald (Sträuchern und Heide)? — Wo hat man meiſtens die Äcker (Felder) angelegt? wo die Wieſen? — (warum?)

Auf dieſe Weiſe werden nach und nach die folgenden orographiſchen Ausdrücke erläutert. Wie oben ſchon bemerkt, muß der Lehrer, wenn

mehrere Ausdrücke vorgekommen ſind, dieſelben an die Wandtafel ſchreiben — aber in geordneter Reihenfolge — und ſie ſpäter von den Schülern wiederholt (in derſelben Ordnung) abſchreiben laſſen. Die Gipfel- und Abdachungsformen werden im Profil an die Tafel gezeichnet.

Erhöhungen: Hügel, Berg, — Gebirge;

Fuß des Berges, Abdachung (Abhang), Gipfel, Bergrücken;

ſteil, ſanfte Abdachung, ſenkrecht abfallend, abgeſtuft, überhängend.

Vertiefungen: Thal, Schlucht, — Hauptthal, Nebenthal, Thalkeſſel, — Abgrund;

breites, enges, tiefes Thal;

Ebene.

Vergleichung der Höhen und des Gefälles (hier an einem beſtimmten Beiſpiele):

Die Schulſtube iſt hoch = 14′.

Das Schulhaus bis zur Giebelſpitze = 50′.

Der Kirchturm = 180′.

Fragen: Die Schulſtube iſt wievielmal ſo hoch als ein Mann ($5^1/_2$)? das Schulhaus wievielmal ſo hoch als die Stube?

Wieviel Schulhäuſer müßten aufeinander geſtellt werden, bis ſie ſo hoch wären wie der Kirchturm? Wieviel Manneshöhen ſind in der Höhe des Kirchturms enthalten?

Der Gipfel des Barmer Berges (im Süden) liegt ungefähr 500′ über dem Wupperfelder Kirchplatze: wieviel Kirchtürme müßten aufeinander geſetzt werden, bis die oberſte Spitze dem Gipfel jenes Berges gleich wäre?

Über dem Meeresſpiegel liegt:

Remſcheid (Scheider Höhe) = 1172′.

Der Barmer Berg = 1001′.

Der mittlere Waſſerſtand der Wupper		Der mittlere Waſſerſtand des Rheins	
in Hückeswagen	= 764′	an der Wuppermündung	= 106′
am Rittershauſer Bahnhof	= 492′	bei Düſſeldorf	= 82′
am Barmer Bahnhof	= 474′	in Ruhrort	= 62′
in Sonnborn	= 404′	in Weſel	= 47′
an der Burg	= 281′	in Emmerich	= 31′
in Opladen	= 161′.	Rheinmündung ins Meer	= 0′.

Fragen: Wie hoch müßte ein Luftballon an der Rheinmündung (am Meer) ſteigen, um der Rheinhöhe bei Emmerich gleich zu ſein? um der Rheinhöhe bei Ruhrort, zu Düſſeldorf, an der Wuppermündung gleich zu ſein? — um endlich der Höhe des Remſcheider Berges gleich zu ſein? —

Wieviel Fuß liegt Remſcheid höher als der Barmer Berg? als Barmen? als Sonnborn? Burg? Opladen? Düſſeldorf? Weſel? u. ſ. w.

Wieviel Fuß fällt die Wupper von Hückeswagen bis Barmen? bis Sonnborn? u. ſ. w. Wieviel Gefälle hat die Wupper von Barmen bis Elberfeld? Sonnborn? u. ſ. w.

Wieviel Gefälle hat der Rhein von der Wuppermündung bis Düſſeldorf? u. ſ. w.

Der Wupperlauf von Rittershauſen bis Elberfeld beträgt = ... Fuß; das Gefälle auf dieſer Strecke iſt . . . Fuß: wieviel beträgt die Senkung (das Gefälle) auf ein Fuß Länge? (So vergleiche man auch andere Strecken der Wupper und des Rheins.)

[Eine ſchöne und inſtruktive Arbeit wäre es, wenn ein paar Knaben eine Relief-Darſtellung des Bezirks etwa an einem Sandhaufen auf dem Spielplatze verſuchten.]

B. Die Kulturbeſchaffenheit des Landes.

4. Lektion: Die Kulturbeſchaffenheit des Bezirks, d. h. die Veränderungen an ſeiner natürlichen Beſchaffenheit, welche durch die Menſchen hervorgerufen worden ſind.

Dieſe Veränderungen laſſen ſich nach ihrem Urſprunge und ihren Zwecken in folgende Gruppen ordnen.

Anſtalten oder Einrichtungen durch und für

1. die Anſiedelung:
   a) zum Wohnen und Bergen: Wohnhäuſer, Zelte — Gehöft (Weiler), Dorf, Stadt —
   b) zum Schutz wider Überſchwemmung: Deiche (Dämme);
2. die Landwirtſchaft:
   a) urbarer Boden: Gärten, Äcker, Weiden, Wieſen; — — gepflegter Wald;
   b) Gebäude: Scheune, Stall;
3. die Gewerbe:
   a) Erdarbeiten: Bergwerke, Steinbrüche, Sandgruben, Torfgruben;
   am Waſſer: Sammelteiche, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuſe (Schütt);
   b) Gebäude: Werkſtätten, Fabriken;
4. den Verkehr:
   a) zu Lande — Wege: Fußſteig, Fahrweg, Landſtraße — Eiſenbahn, — (Tunnel, Viadukt) —
   Gebäude und Plätze: Wirtshaus, Gaſthof, — Warenlager, Laden, — Markt;

b) am Waſſer: Steg, Brücke, — Kanal, Hafen, Schleuſe — Landungsplatz;

5. die gemeinnützigen Anſtalten (durch Kirche und Staat, oder durch Privat-Gemeinſchaften):
   a) für kirchliche Zwecke: Kirche, Kapelle, — Kloſter, — Kirchhof;
   b) für Jugendbildung: Elementarſchule, höhere Schulen, — Univerſität, — Fachſchulen;
   Rettungs-, Taubſtummen-, Blinden-, Blödſinnigen-Anſtalt; — Tiergarten, botaniſcher Garten;
   Turnplatz, Schwimmanſtalt, Reitſchule.
   c) für Arme und Hülfsbedürftige: Armenhaus, Waiſenhaus; —
   d) für die Verwaltung: Rathaus, Regierungsgebäude; —
   e) für den Kriegsſchutz: Kaſerne, Feſtungswerke, — Zeughaus; Exerzierplatz, Schießplatz;
   f) für den Rechtsſchutz: Gerichtsgebäude, Gefängnis; —
   g) für die Geſundheitspflege: Apotheke, Krankenhaus, Irrenhaus; —
6. Anſtalten für geſellige Zuſammenkünfte und Vergnügungen: Geſellſchaftshaus, Theater, Schützenzelt, Tanzſaal. —

[Bemerkung: Was in dieſer Lektion zur Sprache kommen muß, iſt in der vorſtehenden Überſicht angedeutet. Selbſtverſtändlich dürfen aber nur ſolche Dinge erwähnt werden, die im Bezirk zu ſehen ſind, — genauer: welche die Kinder entweder bereits geſehen haben, oder auf die man ſie aufmerkſam machen kann. Die Behandlung zielt hier nicht auf eine ſorgfältig analyſierende Betrachtung des einzelnen Objektes als eines iſolierten einzelnen. Der vorliegende Unterricht iſt zwar Anſchauungsunterricht, aber nicht zu dem Zweck, um auf Fachwiſſenſchaften (Häuſer-, Wege-, Feſtungsbau, oder auf die Landwirtſchaft und Technologie) vorzubereiten, ſondern er iſt der Anſchauungskurſus der Geographie. Dieſe beiden verſchiedenen Geſichtspunkte haben manche ſonſt gute Handbücher für den Anſchauungsunterricht, z. B. das von Harder, nicht ſtreng genug auseinander gehalten, und darum die Kinder mit Betrachtungen und Unterſuchungen behelligt, die hier gar nicht am Platze ſind. Bei dem trefflichen Harder ſieht in der That manche Lektion dem Inhalte nach ſo aus, wie wenn ſie für die Vorbereitungsklaſſe dieſer oder jener Fachſchule beſtimmt wäre. Man halte daher ja feſt, was die Hauptſache iſt, und ſorge, daß ſie an ihrem Orte recht gelernt werde. Überflüſſiges, nicht dahin Gehöriges herbeiziehen, heißt nicht gründlich verfahren, ſondern verwirren und den Gang aufhalten. Dieſe unzeitige und unechte Gründlichkeit gleicht einem wißbegierigen oder neugierigen Boten,

der unterwegs alles, was ihn intereſſiert, begucken will und ſchließlich mit ſeinem Auftrage zu ſpät kommt. Es iſt aber bei dem geographiſchen Anſchauungskurſus noch ein beſonderer Umſtand im Spiel, der eine eingehende Betrachtung der Einzelheiten abweiſt: die Objekte dieſes Gebietes ſtehen nämlich nicht unmittelbar vor den Augen der Kinder. Dieſer Unterricht hat es daher nicht mit einem wirklichen Anſchauen, ſondern nur mit einer Repetition des bereits Angeſchauten zu thun. Geht nun der Lehrer zu tief in die Sache ein — etwa ſo, daß ein Bauernhaus oder eine Werkſtatt u. ſ. w. umſtändlich beſchrieben werden ſoll — ſo riskiert er, von etwas Unbekanntem zu ſprechen und dadurch an ein oberflächliches Denken zu gewöhnen, oder aber er verliert zu viel Zeit, wenn ſeine mündliche Beſchreibung die Anſchauung erſetzen will. In der vorliegenden geographiſchen Lektion erfordern die einzelnen Dinge nicht weniger und nicht mehr Zeit, als nötig iſt, um ſie voneinander unterſcheiden und als für beſtimmte Zwecke berechnet erkennen zu können; im weiteren iſt die richtige Ordnung der Vorſtellungen, wie die obige Überſicht ſie giebt, eine große Hauptſache, und endlich, wie mehrfach bemerkt, das Sprechenlernen.]

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Denken wir uns, in unſerem Bezirke wohnten noch keine Menſchen; ſtellen wir uns vor, wie es dann hier ausſehen würde. Was würde vorhanden ſein? Erſtlich Quellen, Bäche, (Flüſſe), Teiche, Landſeen, Sümpfe u. ſ. w.; dann Berge und Thäler. Der Boden wäre bedeckt mit wildem Urwalde, hier und da mit Grasplätzen, Heide und Sumpf. So ſieht es noch in manchen Gegenden aus, wo keine Leute hingewandert ſind. Sehen wir nun zu, was alles durch die Menſchen verändert worden, was neu hinzugekommen iſt!

1. Wenn Menſchen zuerſt in eine Gegend kommen und da wohnen bleiben wollen, ſo ſagt man: ſie laſſen ſich dort nieder, — ſie ſiedeln ſich an. Um aber da bleiben zu können, müſſen ſie vor allem ſich ſelbſt und was ſie bereits an Kleidern, Geräten und Lebensmitteln beſitzen, vor Wind und Wetter zu ſchützen, zu bergen ſuchen. Was errichten (bauen) ſie deshalb?

In der bibliſchen Geſchichte haben wir auch von Leuten gehört, die keine Wohnhäuſer hatten; es waren umherziehende Hirten, die keine feſten Gebäude brauchen konnten (Abraham u. ſ. w.). Wodurch ſuchten dieſe ſich und ihre häusliche Habe vor Wind und Wetter zu ſchützen? wie mochten dieſe Zelte ausſehen? (woraus baute man ſie?) Solche Hirtenvölker, die in Zelten wohnen, giebt es auch jetzt noch in einigen anderen Gegenden. Auch giebt es in manchen fernen Ländern Leute, die zwar

keine Zelte haben, aber auch nicht ſo feſte und ſchöne Häuſer wie wir, z. B. die Neger in Afrika; ſie behelfen ſich mit ſchlechten Wohnungen: die einen graben etwa ein Loch in die Erde, wie wenn wir einen Keller machen, und bedecken es mit Zweigen und Raſen (Dach), — das iſt dann ihre Wohnung; andere ſchlagen vier oder mehr Pfähle (Pfoſten) in die Erde, machen dann ein Dach darüber wie vorhin (die Höhlenbewohner) und Wände von geflochtenem Gezweige — etwa ſo, wie wenn wir einen Holzſchuppen bauen, — und das iſt dann ihr Haus.

Unſere Häuſer ſind feſt und dauerhaft gebaut, damit ſie lange Jahre ſtehen können; und damit ſie bequem und zweckmäßig ſeien, haben ſie mehrere Räume: Wohnſtube, Schlafzimmer, Küche, Keller u. ſ. w. Warum iſt der Keller unter der Erde? warum pflegt man in größeren Häuſern nicht in der Wohnſtube zu kochen, ſondern in einem beſonderen Raume? (wie heißt derſelbe deshalb?) Warum iſt auch in ſolchen Häuſern das Wohnzimmer nicht zugleich Schlafzimmer? Warum hat man gewöhnlich auch noch eine beſondere Vorratskammer? — In manchen Gegenden haben die Bauernhäuſer keine Schornſteine; warum iſt das nicht bequem? warum nicht nützlich? — Was thut man, um ſtets friſches Waſſer nahe bei der Hand zu haben?

Hof. Die erſten ordentlichen Häuſer in unſerer Gegend waren wohl einzelne alleinſtehende Bauernhäuſer; — die Äcker, Wieſen ꝛc. lagen um jedes Haus herum. Wie nennt man ein ſolches Bauernhaus (ſamt ſeinen Ländereien)?

Gehöft (Weiler). Wie heißt eine Gruppe von mehreren (5, 10—15) Häuſern? — In unſerer bergiſchen Gegend nennt man eine ſolche kleine Gruppe nahe zuſammenliegender Häuſer ebenfalls „Hof“; woher kommt es, daß dieſe insgeſamt den Namen behalten haben, den urſprünglich nur das einzelne Haus führte. (Güterteilung!)

Dorf — Kirchdorf, Marktflecken — Stadt.

(In unſerer Stadt (Barmen) führen einzelne Stadtteile beſondere Namen, z. B. Rittershauſen, Heckinghauſen, Wülfing, Stennert, Heidt, Selhof, Gemarke, Werth, Weſtkotten u. ſ. w. Vor 100 Jahren bildeten dieſe noch nicht eine zuſammenhängende Stadt; nur Gemarke und Wichlinghauſen hatten das Ausſehen eines Dorfes, waren wirkliche Dörfer; die andern Namen wie Rittershauſen, Heidt u. ſ. w. bezeichneten Gehöfte (Weiler). In noch älterer Zeit waren dieſe Gehöfte einzelne Bauernhöfe. (Welche Namen deuten noch darauf hin?) So ſind alſo aus dieſen Höfen nach und nach Weiler geworden; einige Weiler, wo eine Kirche gebaut wurde, zu Dörfern angewachſen; endlich iſt das Ganze zu einer zuſammenhängenden Stadt verſchmolzen.)

Welche Gehöfte (Weiler) giebt es in unſerem Bezirk und der Nachbarſchaft? welche Dörfer — welche Städte kennt ihr?

2. Was muß geſchehen, wenn aus einem Walde ein Acker (oder ein Garten oder eine Wieſe) gemacht werden ſoll? (1. Hinſichtlich der Holzgewächſe, 2. hinſichtlich des Bodens?) Wozu dienen dem Bauer die Wälder?

Welche Gewächſe werden meiſtens im Garten gezogen? welche auf dem Felde? wozu dient die Weide? die Wieſe? — Wie nennt man getrocknetes Gras? (Heu von hauen.)

Warum liegt der Garten gewöhnlich näher beim Hauſe als das Ackerland? warum braucht der Wald nicht ſo nahe zu liegen als das bebaute Land? Wo müſſen die Wieſen angelegt werden? (warum?)

Welche Arbeiten ſind nötig im Garten? auf dem Felde? in der Wieſe? im Walde?

3. Wie nennt man ein Gebäude (oder ein Zimmer desſelben), worin der Handwerksmann arbeitet (ſein Werk thut)? — Wie heißt insbeſondere die Werkſtätte des Schmiedes? des Bäckers? des Brauers, Färbers, Gerbers? des Müllers? des Schleifers? des Roheiſenſchmiedes? u. ſ. w.

Wie nennt man eine große Werkſtatt, worin viele Leute arbeiten? (Fabrik). — Wie nennt man den Beſitzer? ſeine Arbeiter?

Was muß am Waſſer angelegt werden, bei Werkſtätten oder Fabriken, die der Waſſerkraft bedürfen? — warum ein Sammelteich, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuſe (Schütt)?

Welche Kraft benutzt man in neuerer Zeit häufig zum Umtreiben der Räder anſtatt der Waſſerkraft? warum haben dieſe Fabriken hohe Schornſteine? Welche Fabriken müſſen auch deshalb hohe Schornſteine haben, damit der Rauch nicht ſchadet?

Welche Handwerker haben ihre Arbeit in der Erde? Was ſuchen die Bergleute? was graben die Steinbrecher, die Sandgräber, die Torfgräber? (Wozu braucht man Steine? den Torf? den Sand?)

4. Was hat man angelegt, um bequem von einem Hauſe zum andern — von einem Dorfe zum andern, von einer Stadt zur andern — gelangen zu können? Wie heißen die Wege für Fußgänger? für Fuhrwerke? Wie nennt man einen breiten, ſchön gebauten Fahrweg?

Warum iſt die Landſtraße (Chauſſee) bequemer zum Fahren und Gehen als ein gewöhnlicher Fahrweg? warum nützlicher? — Warum beſchüttet man die Landſtraße jährlich mit zerklopften Steinen? Warum iſt ſie in der Mitte hoch und warum ſind an den Seiten Gräben? Warum läuft die Landſtraße in gebirgigen Gegenden nicht gerade (warum hat ſie ſo viele Biegungen)? Warum müſſen die Fuhrleute, Reiter u. ſ. w. auf

den Landstraßen Weggeld bezahlen? Warum ist an diesen Empfangsstellen ein Schlagbaum? (warum heißt er so?) — An der Seite einer Landstraße sind in gewissen Entfernungen fußhohe Steine in die Erde gesetzt, worauf eine Zahl steht, — was bedeuten diese? Wieviel Schritte ist ein Stein vom andern entfernt? — Warum befindet sich an einer Landstraße zuweilen ein Geländer? Warum pflanzt man Bäume an den Seiten?

Welche Wege sind noch nützlicher als die Landstraßen? (Wozu dienen die Eisenschienen?) — Warum sind die Eisenbahnen nützlicher? (große Lasten — schnelle Bewegung — geringe Fracht). Wie heißt die Maschine, welche die Eisenbahnwagen zieht?

Warum sind schiffbare Flüsse und Meere noch billigere Fahrwege als die Eisenbahnen? — Wozu dient ein Hafen? ein Kanal? eine Schleuse?

Was hat man gebaut, um zu Fuß über einen Bach oder Fluß gelangen zu können? wie heißt ein solcher Bau für Fuhrwerk? — Welche Einrichtung hat man da und dort getroffen, um ohne Brücke über einen Fluß gelangen zu können? Wie heißt ein solcher Schiffer?

Welche Häuser sind da, damit ein Reisender sich dort ausruhen und erquicken kann? (Wirtshaus) — wie heißen die, welche auch Reisende beherbergen? (Gasthaus).

Wozu dient ein Marktplatz? Wie heißen die Dörfer, worin Markt (Viehmarkt, Getreidemarkt) gehalten wird? Wie heißt ein Markt (für allerlei Sachen), welcher jährlich gehalten wird? — Wozu dienen die Kaufläden?

5. Was für Anstalten und Einrichtungen (Gebäude) befinden sich im Bezirk, welche dienen:

a) zu kirchlichen Zwecken? (wozu dienen die Glocken? warum hängen sie hoch in einem Turm?)
b) zur Bildung und Fortbildung (der Jugend)?
c) zu Wohlthätigkeitszwecken (für Arme und andere Hülfsbedürftige)?
d) zur Verwaltung (Regierung) — (zur Wohnung für die Obrigkeit)?
e) für das Militär (den Kriegsschutz)?
f) für die Gerichte (die Rechtspflege)?
g) für die Gesundheitspflege?

6. Welche Gebäude und andere Einrichtungen dienen für gesellige Zusammenkünfte und andere Vergnügungen?

(Bei 5. und 6. ist es für die Schüler vielleicht leichter, wenn der Lehrer zuerst die allgemeine Frage stellt: Welche Gebäude (Anstalten und andere Einrichtungen) befinden sich sonst noch im Bezirk? — Dann in

jedem Falle nach dem Zwecke fragt oder ſelbſt denſelben angiebt, und ſchließlich die Zwecke mit ihren Anſtalten in der bezeichneten Ordnung an die Wandtafel ſchreibt.)

---

5. Lektion: Geographiſche Darſtellungen (Landkarten) nach der Natur zu entwerfen und auf der Karte zu leſen (zu verſtehen).*)

A. Die planimetriſche Konfiguration.

1. Die Schulſtube.

In früheren Lektionen haben die Schüler bereits gelernt, eine Bodenfläche nach Richtung und Größe aufzufaſſen. Jetzt gilt es, eine gegebene Fläche in verjüngtem Maßſtabe zu zeichnen. Die Übertragung in die verkleinerte Form geſchieht auf dieſer Stufe nach dem Augenmaß, — alſo etwa ſo, daß darauf hingewieſen wird: jene Seite der gegebenen Fläche iſt zweimal (oder $1^1/_2$, $1^1/_4$mal) ſo groß als dieſe, alſo muß auf der Zeichnung ebenfalls die eine zweimal ſo groß ſein als die andere.

Die Hauptſchwierigkeit liegt für die Kinder darin, die Richtung der Grenzlinien richtig auf ihre Tafel zu übertragen. Darum muß an dieſem Punkte mit beſonderer Sorgfalt verfahren und nichts übereilt werden. Um die Übertragung den Schülern möglichſt zu erleichtern, muß die Wandtafel, auf welche der Lehrer die Flächen vorzeichnen will, an der Nordſeite der Schulſtube ſich befinden, damit beim Vorſtellen der wirklichen Fläche und beim Anblick des Bildes kein Wechſel der Geſichtsrichtung nötig iſt.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Welche Seite (Wand) der Schulſtube liegt nach Norden? welche nach Oſten? u. ſ. w.

Wenn wir das Geſicht nach der Nordſeite richten, welche Seite haben wir dann zur Rechten? welche zur Linken? welche hinterwärts?

Was für eine Figur bildet der Fußboden (dieſe Grundfläche) unſerer Schulſtube? —

Welche Grenzlinie desſelben liegt nach Norden? Wenn man ſich auf die Mitte dieſer Linie ſtellt: nach welcher Richtung liegt jener Endpunkt? dieſer? — Welche Grenzlinie liegt nach Oſten? Nach welcher Richtung liegen deren Endpunkte? — Welche Grenzlinie liegt nach Weſten? u. ſ. w.

Welche beiden Grenzlinien ſind die längeren? welche die kürzeren?

Jetzt wollen wir den Fußboden verkleinert auf dieſe

---

*) Dieſe Lektion gehört in einer vierklaſſigen Schule erſt in die II. Klaſſe.

Wandtafel zeichnen. Was für eine Figur werden wir bekommen? (ein — rechtwinkeliges — Viereck, ein Rechteck.)

Die nördliche Grenzlinie will ich zuerſt zeichnen: wohin kommt ſie auf der Wandtafel — oben oder unten? rechts oder links? — Um den Schülern noch etwas zu Hülfe zu kommen, bringe der Lehrer die Wandtafel für einen Augenblick aus der ſenkrechten in eine mehr wagerechte Lage. Sollte nun dennoch die richtige Antwort (hier wie bei den folgenden Linien) nicht ſofort erfolgen, ſo mühe man ſich nicht weiter ab, ſondern ſage einfach: ich zeichne die Linie da und da hin. Die nördliche Linie ſei jetzt gezeichnet. Nach welcher Seite kommt nun die öſtliche Linie zu liegen — rechts oder links? — Nach welcher Seite die weſtliche? Welche bleibt noch übrig? wohin wird dieſe gezeichnet?

Rekapitulation: Welche Linie des Fußbodens iſt auf der Wandtafel oben? welche rechts? welche links? welche unten? — Umgekehrt: Wo liegt auf der Wandtafel die nördliche Grenzlinie des Fußbodens? wo die öſtliche? u. ſ. w. —

Ein Blick auf die Größe: Welche Grenzlinien des Fußbodens fanden wir am längſten? welche am kürzeſten? — Iſt dies auch auf unſerer Zeichnung dargeſtellt? — Wir wollen einmal ſehen, ob es auch genau ſtimmt: Wie groß fanden wir früher eine der kleineren Grenzlinien des Fußbodens? eine der größeren? (32′ und 24′.) Wievielmal iſt jene größer als dieſe? So muß es auf der Zeichnung ſein. Meſſen wir! Seht, die kleinere Seite der Figur iſt 18′; wie groß müßte nun jede der längeren ſein? (24′) (der Lehrer mißt wieder). Seht, ſie iſt aber nur 20′. Um wieviel Zoll müſſen wir demnach die Langſeite größer machen, wenn die Zeichnung ganz richtig ſein ſollte? — Schließlich werden die 4 Seiten der Figur mit den Buchſtaben N., O., S. W. bezeichnet.

(Daß die Figur rechte Winkel haben mußte, wird beim erſten Zeichnen ſtillſchweigend beobachtet. Damit dieſes Erfordernis jedoch noch ausdrücklich hervorgehoben werde, zeichne der Lehrer die Figur noch einmal — mit denſelben Linien (18′ und 24′), aber mit ſchiefen Winkeln, und laſſe nun die Schüler angeben, was verfehlt iſt.)

Wir wollen jetzt in unſerer Figur die Fläche zeichnen, wo der Schulſchrank ſteht.

In welcher Ecke ſteht der Schrank? in welche Ecke der Figur müſſen wir ſeine Fläche zeichnen? (Anſtatt jetzt umſtändlich weiter zu fragen, wie vorhin bei der Schulſtube geſchah, zeichne der Lehrer die neue Figur ohne weiteres in die andere hinein und ſtelle dann noch einige Fragen angeſichts der Zeichnung an.)

Weiter ſind in die kartographiſche Figur der Schulſtube noch aufzunehmen: die Stelle der Thüröffnung, — die des Lehrerpultes und die Erhöhung des Ofens, — der Mittelgang durch die Schulſtube nebſt allem Raum, der nicht von den Schülerpulten beſetzt iſt; — endlich werden noch die Grundflächen der Schülerpulte durch Striche abgeteilt, numeriert und die einzelnen Sitze markiert.

Jetzt, wo die Schulſtubenkarte fertig iſt, muß die Probe gemacht werden, ob die Kinder ſich auf derſelben zurecht finden können, d. h. der Lehrer examiniert, wie wenn er eine gewöhnliche Landkarte vor ſich hätte. Z. B.: Wie liegt dieſe Linie von jener? (Erſt auf der Karte, dann in der Wirklichkeit.) — Was ſtellt dieſes Stück der Zeichnung vor? was jenes? u. ſ. w. Welcher Schüler iſt in dieſer Bank (auf der Karte) Bankoberſter? wer auf jener? — Welcher Schüler ſitzt in dieſer Bank auf dieſem Platze? u. ſ. w.

Hierauf zeichnen die Kinder das kartographiſche Bild von der Wandtafel auf ihre Schiefertafel, und wenn ſie dies ſo oft gethan, daß das Bild feſt eingeprägt ſein kann, ſo entwerfen ſie es ſelbſtändig aus dem Gedächtnis. (Ich ſage: „aus dem Gedächtnis", denn ſie werden doch durchweg immer nur an das vorgezeichnete Bild denken, nicht an die Wirklichkeit.)

2. Die Grundfläche des Schulhauſes, des Schulplatzes u. ſ. w.; bis zur geſamten näheren Umgebung des Schulhauſes in einem Umkreiſe von etwa 200—400 Schritten im Durchmeſſer.

Vorab beſchränke man ſich auf die Darſtellung der Schulhausfläche. Das Verfahren folgt im ganzen dem vorhin beſchriebenen Gange: erſt Orientierung in der Wirklichkeit, dann Zeichnen an die Wandtafel, dann Examinieren, dann Abzeichnen auf die Schiefertafel und ſchließlich Zeichnen aus dem Kopfe.

Bevor aber das Darſtellen auf der Wandtafel beginnt, muß der Lehrer bereits die Schulſtube nebſt ihren Hauptabteilungen in kleinerem Maßſtabe bereits auf die Wandtafel gezeichnet haben. Zugleich hat er die Schüler darauf aufmerkſam zu machen, daß und warum dieſes Bild kleiner als das frühere iſt. An dieſes gegebene Bild ſchließt ſich nun die Fortſetzung der Zeichnung an.

Nachdem auch dieſe Übung abſolviert und etwa auch der Schulplatz noch hinzugezeichnet iſt, kann verſucht werden, ob die Schüler die an dieſes Terrain rund herum angrenzenden Grundſtücke ſelbſt hinzuzufügen imſtande ſind. Doch wird der Lehrer dieſe Grundſtücke einzeln bezeichnen, auch eine mündliche Orientierung vornehmen, und zugleich darauf hinweiſen müſſen,

daß das bisher entworfene Bild jetzt wiederum einer Verkleinerung bedarf. Sei es nun, daß die Kinder diese Aufgabe wirklich leidlich lösen, oder sei es, daß sie sie nicht lösen: in jedem Falle muß der Lehrer selbst Hand anlegen und das angedeutete Terrain richtig auf die Wandtafel vorzeichnen. Indem er dies thut, darf er sich in Gedanken jetzt sein Gebiet etwas weiter stecken, d. h. wenn die zunächst ins Auge genommenen angrenzenden Grundstücke mit dargestellt sind, so füge er stückweise aus der weiteren Umgebung so viel hinzu, als die Wandtafel fassen kann. (Das Ganze kann eine Fläche von etwa 400—600 Schritten im Durchmesser sein.) Dieses Vorzeichnen darf indessen nicht stumm geschehen, vielmehr muß es stets mit Fragen abwechseln und, bevor das Bild gar zu kraus wird, auch mit einer genau rekapitulierenden Examination. Am Schlusse tritt natürlich wiederum eine Prüfung ein, und erst wenn diese herausstellt, daß die Schüler das kartographische Bild verstehen, was sie vor Augen haben, dürfen sie mit dem Abzeichnen auf ihre Schiefertafel beginnen. Die letzte Probe ist, wie immer, das selbständige Zeichnen aus dem Kopfe.

War die Darstellung der Schulstube die erste, die des Schulhauses mit dem Schulplatze die zweite, so würde die des vorhin genannten Terrains die dritte Station im Kartographieren der Heimat sein. Sind dieselben gut absolviert, so mag den fähigeren Schülern aufgegeben werden, diese drei Karten auch auf Papier (mit dem Lineal) zu entwerfen. Das wäre dann der Anfang zu einem selbstgefertigten Atlas.

3. Der ganze Bezirk.

Von der vorigen Station bis zu dieser, d. i. von der Darstellung eines Flächenraums, welcher etwa vier □Minuten, bis zu der eines Bezirks von etwa ¼ □Meile, ist ein ziemlicher Sprung. Wie groß er in der That ist, würde sich bald zeigen, wenn der Lehrer den Schülern aufgeben wollte, die Bezirkskarte selbständig zu entwerfen. Die Fähigeren mag er immerhin sich einmal an dieser Aufgabe versuchen lassen, allein die Hauptarbeit muß er selbst übernehmen, schon darum, damit von vornherein ein richtiges Kartenbild angeschaut und eingeprägt werde.

Das Lehrverfahren beginnt wieder mit einem repetierenden Orientieren an der Wirklichkeit durch Fragen und Antworten. Beim Vorzeichnen an die Wandtafel wird zunächst auf Berg und Thal keine Rücksicht genommen, sondern die Fläche als eine Ebene behandelt. Eine Scheidung dessen, was zur natürlichen und was zur Kulturbeschaffenheit gehört, ist jedoch beim ersten Zeichnen nicht thunlich, weil der Vorstellungsprozeß des Übertragens der Wirklichkeit in ein kartographisches Bild sehr erschwert werden würde, wenn man nicht von vornherein auch Wege, Ortschaften u. s. w.

als Orientierungspunkte mit benutzen wollte. Die Bedeutung dieſer Orientierungspunkte und -Linien liegt nämlich darin, daß die große Fläche dadurch in kleinere überſichtliche Diſtrikte zerlegt wird; das „Divide et impera“ gilt auch hier in eminentem Sinne.*) Ohne dieſe Zerlegung würden die Kinder ſich ſchwer zurechtfinden und beim ſelbſtändigen Entwerfen nur ein ſehr verrenktes Bild zuſtande bringen. Da die Schüler in einer früheren Lektion bereits ein Bild von der Figur des Bezirks gewonnen haben, ſo kann der Lehrer das Vorzeichnen damit beginnen, daß er die Umriſſe des Bezirks entwirft, — jedoch in Begleitung von Fragen über Richtung und Größe der Grenzen. Ein ſicherer Fortſchritt hängt nun davon ab, ob er gute orientierende Punkte und Linien geſucht hat, genauer: ob er einen zweckmäßigen Zerlegungsplan beſitzt. Geht etwa ein Bach oder Fluß, oder eine Landſtraße, oder eine Eiſenbahn in langer Strecke durch den Bezirk, ſo iſt hier die erſte Teilungslinie von ſelbſt gegeben: die Landſtraße oder der Bach oder was es ſei, wird hingezeichnet, und dann hat es das Vorſtellen anſtatt mit einer großen Fläche mit zwei kleineren Figuren zu thun. Als weitere Teilungslinien bieten ſich zunächſt dar: Wege und Nebenwege, — Nebenbäche oder Thaleinſchnitte, ſofern ſich ſolche Linien in der Wirklichkeit vorfinden und zu Teilungslinien ſich eignen; die geraderen und breiteren (deutlicheren) verdienen den Vorzug. Sind ſolche natürliche Hülfslinien, wie Bäche und breitere Wege, nicht oder nicht in ausreichender Zahl vorhanden, ſo muß man ſich auf ideale Hülfslinien beſchränken, d. h.: der Lehrer wählt beſtimmte Orientierungspunkte (Ortſchaften, einzelne Häuſer oder Hügelſpitzen), bezeichnet dieſelben auf ſeiner Wandtafelkarte und verbindet ſie durch Punktierung, ſo daß hierdurch (und durch die Grenzlinien und Eckpunkte) der Bezirk nach und nach mit einem Netz von 3, 4—5 Dreiecken überſpannt wird. (Ein Netz auswerfen heißt: auf den Fang ausgehen; warum hier, wo es ſich um Raumvorſtellungen handelt, das Netz nicht aus Vierecken, ſondern aus Dreiecken beſtehen muß, kann bei der Mathematik und Pſychologie erfragt werden.) Die Überſpannung mit den idealen Hülfslinien darf indeſſen nur allmählich vorſchreiten, ſonſt verwirren dieſe Linien mehr als ſie aufklären; man begnüge ſich zunächſt mit drei Dreiecken und ſehe dann zu, was weiter nötig iſt. Jedes Übermaß von Hülfslinien hindert.

Iſt nun dieſes erſte Bild des Bezirks mit ſeinen wirklichen oder idealen Hülfslinien wohl verſtanden und eingeprägt, ſo ſchreitet das Lehrverfahren in der Weiſe fort, daß man einer der Hülfslinien in der Wirk-

*) Vgl. Herbart, das ABC der Anſchauung, Band XI.

lichkeit nachgeht und fragt, welche merkenswerten Punkte auf diesem Wege (resp. in seiner Nähe) angetroffen werden, und die Entfernungen (in Verhältniszahlen) abschätzen läßt. Diese Stellen werden auf der Karte eingetragen (in geeigneter Weise markiert). Hat man so alle Hülfs- und Grenzlinien durchgegangen — unter steter Repetition und Einprägung des bereits Bezeichneten — so wird die Karte schon mit einer ziemlichen Zahl von Zeichen (für Orte, Einzelgebäude, Stege, Teiche ꝛc.) bedeckt sein. Ist auch dieses Bild sicher eingeprägt, so können die idealen (punktierten) Hülfslinien allmählich verschwinden, und der Unterricht darf wieder einen Schritt weiter rücken. Jetzt müssen nämlich noch die einzelnen Teildistrikte (Dreiecke) vorgenommen, und innerhalb derselben die merkenswerten Stellen aufgesucht und diese ebenfalls nach gehöriger Abschätzung ihrer Richtung und Entfernung von bereits bekannten Punkten verzeichnet werden. Schließlich sind die Wege und Bäche, sofern sie noch nicht vorgekommen waren, einzutragen. Damit wäre dann die planimetrische Karte fertig (die 4. Karte).

B. Die Erhebungen des Bodens.

Es würde nun noch die Aufgabe sein, die stereometrische Gestalt des Bodens — falls derselbe gebirgig ist — auf der Karte darzustellen. Irre ich nicht, so wird der geographische Schulunterricht durchweg keiner Lektion weniger gerecht, als gerade dieser. Und doch ist es etwas so Schönes um ein geschärftes Auge für die orographischen Verhältnisse! Es hat freilich eine Zeit gegeben — wie aus der Geschichte der Malerei zu ersehen — wo man gar keine Gebirgslandschaften malte, weil der damalige Geschmack sie nicht für schön hielt; eine holländische Viehtrift, ein Sumpf u. dgl., das waren allein würdige Gegenstände für den Pinsel. Das ästhetische Urteil ist seitdem ein anderes geworden, man ist im Gegenteil jetzt in Gebirgsbilder verliebt, und diese Vorliebe hat in der That guten Grund. Der Lastträger, welcher mit seiner Bürde den Berg hinan keucht, mag freilich von dem Reiz einer Gebirgsgegend nicht viel sehen. Nichtsdestoweniger ist dieser Reiz da. Die Freude daran ist umsonst zu haben; warum sollte daher die Schule, soviel an ihr ist, nicht versuchen, ihren Schülern das Auge dafür zu öffnen. Durch emphatische Beschreibungen von Alpenlandschaften läßt sich aber nichts für diesen Zweck gewinnen, wenn die Grundlage des Verständnisses, die Übung der unmittelbaren Anschauung, fehlt. Zu dieser Übung soll auch der geographische Unterricht seine Hülfsdienste leisten; denn wenn es auch nur orographische en gros-Formen sind, mit denen er es zu thun hat, so bilden sie doch für jede weitergehende Betrachtung die notwendigen Elemente. —

Die Beschäftigung mit den orographischen Bodenverhältnissen hat in-

deſſen noch andere als äſthetiſche Zwecke. Bekanntlich greifen die Unterſchiede von Gebirgsland und Ebene ſehr ſtark in das ſociale Leben ein. Wie iſt der Erwerb, die Lebensweiſe, ſelbſt das Naturell der Gebirgsbewohner ſo vielfach anders und zwar notwendig anders, als bei den Bewohnern der Ebenen. (Ein Schriftſteller drückt einen dieſer Unterſchiede einmal ſehr draſtiſch aus, indem er ſagt: „Wie geht doch in den Ebenen alles ſo langſam vorwärts — die Menſchen, die Tiere, die Gewäſſer, ſelbſt — — die Zeit!") Wer daher das menſchliche Leben verſtehen will, kann nicht umhin, auch nach der orographiſchen Bodenbeſchaffenheit zu fragen. Sodann haben dieſe Bodenverhältniſſe noch ſpecielle techniſche Bedeutung: für die Landwirtſchaft, für viele Gewerbe, für den Verkehr und für das Kriegsweſen. Es liegt demnach auf der Hand, daß die orographiſchen Lektionen eins der weſentlichen und gewichtigſten Stücke der elementaren geographiſchen Bildung ausmachen.

In der 3. Lektion war bereits von der ſtereometriſchen Bodengeſtalt die Rede; in der Folge wird noch häufig die Betrachtung ſich darauf zu richten haben; im vorliegenden Falle handelt es ſich um das kartographiſche Zeichnen dieſer Formen.

Was nun das Lehrverfahren für dieſes Zeichnenlernen betrifft, ſo laſſen ſich, weil die orographiſchen Verhältniſſe in jeder Gegend beſondere ſind, darüber keine ins einzelne gehende Vorſchläge geben. Ich muß mich auf folgendes beſchränken:

Zunächſt nehme der Lehrer die früher bereits betrachteten Höhen (Thäler und Ebenen) nochmals vor, laſſe ſich angeben, wie vom Fuße an bis zum Gipfel die Steigung iſt, ob und wo ſteil, oder weniger ſteil, ob in Abſätzen, oder allmählich; — (auf höherer Stufe darf auch vom Steigungswinkel die Rede ſein); — wie der Gipfel geformt iſt, ob ſpitz, oder abgerundet, oder eben, oder rückenartig geſtreckt u. ſ. w.; — wo Klippen zum Vorſchein kommen; ob und wo der Boden für kräftigen Baumwuchs begabt iſt; — ob waſſerreich, oder waſſerarm; — ob vulkaniſch geartet — u. ſ. w. (Die Hauptſache iſt hier freilich die Form der Höhen; doch kann, ſchon um der Belebung willen, auch der Blick zuweilen auf andere Arten der Beſchaffenheit hingelenkt werden.)

Sodann werde den Schülern anſchaulich erklärt, daß man auf den Karten das Anſteigen des Bodens durch Striche (Schraffierung) bezeichnet. Je dichter die Striche zuſammengedrängt ſind, deſto ſteiler iſt die Abdachung; je weiter ſie auseinanderſtehen, deſto ſanfter iſt die Steigung. Durch die Länge der Striche wird die Länge der Strecke angedeutet, welche dieſelbe Steigung hat; ſo oft die Linien abbrechen, ſo oft hat der Berg Abſätze. Dieſe verſchiedenen Schraffierungsformen muß nun der Lehrer

UNIVERSITY

nebeneinander an eine Wandtafel zeichnen und ihre Bedeutung einprägen lassen. Dann zeichne er verschiedene Bergformen vollständig hin und mache die Probe, ob die Schüler diese Schriftsprache lesen können. Dabei darf nicht vergessen werden, auch zu fragen, nach welcher Himmelsgegend diese und jene Stelle der Abdachung liegt. Fällt die Prüfung gut aus, so mache er nun die Schlußprobe d. i. die Anwendung auf die Höhen des Bezirks an der früher gezeichneten Karte auf der Wandtafel. Er nehme nun bestimmte Stellen des Bezirks und lasse von den Schülern diktieren, wie er dort schraffieren soll. Machen sie Fehler, so muß er selbstverständlich korrigieren und das Richtige hinzeichnen. Auf diesem Wege bringe er nach und nach die Hauptsache der orographischen Verhältnisse zur Darstellung. Für die Deutlichkeit der Zeichnung würde es sich freilich empfehlen, nicht die alte Karte zu wählen, sondern eine neue und zwar eine hydrographische zu entwerfen und auf dieser die Schraffierung anzubringen; die Schüler würden sich jedoch auf dieser hydrographischen Karte nicht schnell zurechtfinden, darum ist es besser, die frühere Karte zu benutzen. Hernach wird dann den Kindern die Aufgabe zu stellen sein, selbst eine hydrographisch-orographische Karte des Bezirks zu entwerfen, — erst durch Abzeichnen von der Wandtafel, dann selbständig. Endlich zeichnen die Fähigeren sie auch auf Papier, und dies wäre dann das 5. Blatt in ihrem Atlas.

Diesem zur Seite würde schließlich noch ein sechstes Blatt gezeichnet werden müssen, welches die landwirtschaftlichen Kulturveränderungen zur Anschauung brächte: die Wälder, Weiden, Wiesen, Äcker, Gärten u. s. w., etwa so, daß man die Waldstrecken weiß läßt, dagegen die Weiden und Wiesen einfach, die Äcker zweifach und die Gärten dreifach schattiert.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.

7. Lektion: Europa: die Länder, einige Meeresteile, etliche Flüsse und die Hauptstädte.

8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten, die Balkanhalbinsel — Palästina.

Indem der Unterricht von der Heimat zum Globus u. ſ. w. übergeht, muß das geographiſche Vorſtellen einen großen Sprung machen. Dort baſierte das Lernen auf der unmittelbaren Anſchauung und ſchloß damit, die Wirklichkeit in das kartographiſche Bild zu überſetzen; hier muß der Unterricht vom Bilde ausgehen, um durch dieſes und die mündliche Beſchreibung eine Vorſtellung von der Wirklichkeit zu gewinnen. Das Gelingen dieſer neuen Aufgabe wird hauptſächlich davon abhängen, ob der Anſchauungsunterricht ſeine Aufgabe gelöſt hat, d. h. ob ein gutes Maß geographiſcher Vorſtellungen und geographiſcher Sprachkraft gewonnen und das Zeichnen und Leſen der Kartenbilder recht geübt iſt.

Der eigentliche Bildungsgewinn, welchen die Geographie leiſten kann, wird übrigens für die Volksſchule zumeiſt in den Grenzen der Heimatskunde zu ſuchen ſein, nicht in den darüber hinausliegenden Lektionen. Ich meine das ſo: Die eigentümliche Bedeutung der Geographie ſteckt darin, daß ſie erkennen lehrt, wie die Beſchaffenheit eines Landes mit der Natur des Landes zuſammenhängt, und wie beides wieder auf das Leben der Bewohner einwirkt. Da nun in der Elementarſchule die Zeit fehlt, und von der Natur und von den Bewohnern fremder Gegenden mehr als einige dürftige Notizen zu geben, und ſelbſt die Bodenbeſchaffenheit dieſer Gegenden nicht genügend bekannt werden kann: ſo fehlen eben faſt alle Elemente, aus welchen der Bildungsgewinn ſich konſtituieren muß. Aus nichts läßt ſich nichts machen. Somit bleibt für den geographiſchen Unterricht, der über die Heimatskunde hinausgeht, in der Volksſchule nur der magere Zweck, die Kinder in den andern Erdteilen und Gegenden ein wenig ſpazieren zu führen, und zwar NB. nicht in der Wirklichkeit, ſondern auf dem kartographierten Papier. Wenn dieſes Spazierenführen nicht mit mehr als Eiſenbahnſchnelle vor ſich ginge und auf etwas mehr als auf die Lage, Form und ungefähre Größe der fremden Gegenden achten dürfte, ſo würde wohl über die hydro- und orographiſche Kulturbeſchaffenheit ihres Bodens, über ihre Natur und ihre Bewohner die eine oder andere Notiz mit heimgebracht werden können, die ein denkender Geiſt nicht unbenutzt in ſeinem Kopfe liegen zu laſſen brauchte. Allein, es fehlt, wie geſagt, ſchon die Zeit, um von den fremden Ländern Europas mehr als die Lage, Form und Größe zu merken; überdies können die fremden Erdteile faſt nur aus der Vogelſchau, d. h. bloß als Erdteile, betrachtet werden.

Selbſt im Vaterlande, bei den Landſchaften Deutſchlands, wird das, was über die Konfiguration des Bodens hinausgeht, meiſt nur in loſen und mageren Notizen beſtehen können. Beſehen wir aber die Sachlage an einem Beiſpiele. Setzen wir, bei Baden werde z. B. den Schülern

gesagt, im östlichen Teile des Landes liege ein Gebirge, der Schwarzwald. Es fragt sich nun, was sie mit dieser Notiz anfangen können, genauer: ob zwischen ihr und dem bereits Gelernten oder zufällig Erfahrenen ein logischer Zusammenhang herzustellen ist. Ein solcher liegt in diesem Falle allerdings vor, nämlich zwischen diesem Gebirge und dem Rheinstrom, vorausgesetzt, daß die Schüler aus der Heimatkunde wissen oder daß ihnen jetzt gesagt wird, die fließenden Gewässer empfingen ihre Nahrung vorzugsweise *aus den Gebirgen*; wo daher ein großer Fluß wäre, da müßten auch irgendwo Gebirge sein, die ihm in Bächlein, Bächen und Nebenflüssen beständig Wasser zusendeten; zu diesen Gebirgen gehöre beim Rheinstrom eben auch der Schwarzwald. So wäre allerdings die Vorstellung „Schwarzwaldgebirge" nicht mehr isoliert; durch das Kausalitätsverhältnis zwischen Gebirgen und Strömen ist zwischen jener Vorstellung und der vom Rhein ein logischer Zusammenhang hergestellt. Die Voraussetzung war aber, daß einerseits der Rhein ihnen bekannt war und andrerseits jenes Kausalitätsverhältnis ihnen verdeutlicht werden konnte. Sind nun noch weitere Beziehungen aufzufinden? Vielleicht erinnert der Lehrer, weil es in seinem Lehrbuche steht, an die sog. schwarzwälder *Uhren*. Dies ist vorab wieder eine lose Notiz, und es läßt sich auf den ersten Blick auch kein logisches Verhältnis zwischen diesem Landesprodukt und dem Landesgebirge erkennen. Dennoch besteht ein solches. Haben nämlich die Kinder in der Heimatskunde gehört oder besser wirklich angeschaut, daß die Bodenbeschaffenheit auf den Erwerb der Bewohner mit einwirkt, daß z. B. die Bewohner fruchtbarer Ebenen sich am besten und am meisten durch Landwirtschaft oder Viehzucht ernähren, während die Gebirgsbewohner meist noch andere Erwerbsquellen, und zwar industrielle, suchen müssen, so lassen sich mit Hülfe dieser Erkenntnis die Vorstellungen „Schwarzwald" und „Uhren" allerdings logisch aneinander hängen. Indessen dieses *bestimmte* Gebirge und dieses *bestimmte* Produkt stehen nicht in einem ursächlichen Zusammenhange, sondern nur Gebirgsland und Industrie überhaupt; jener einzelne Fall ist eben nur ein einzelnes Beispiel einer allgemeinen Regel. Daß einige Schwarzwaldbewohner just auf die Fabrikation der Uhren geraten sind, beruht auf dem sog. Zufall, d. h. auf einem uns unbekanntem Grunde, und nur der Umstand, daß es hölzerne und nicht metallene Uhren sind, läßt sich noch erklären. Von diesem letzteren Umstande abgesehen, ist demnach der logische Zusammenhang der beiden vorliegenden Vorstellungen kein unmittelbarer, kein direkter; allein es ist doch Zusammenhang da. Somit brauchen allerdings *diese* Notizen nicht lose nebeneinander zu stehen; es ließ sich ihnen ein Bildungswert geben, aber nur unter der Voraussetzung, daß einerseits jener allgemeine Zusammenhang zwischen der

Bodenbeſchaffenheit eines Landes und den Erwerbszweigen der Bewohner den Kindern bereits bekannt war oder jetzt klar gemacht werden konnte, und andrerſeits die Notiz von den ſchwarzwälder Uhren ihnen kein bloßer Name war. — Vielleicht läßt ſich zwiſchen der Vorſtellung „Schwarzwald“ und andern bereits bekannten Vorſtellungen ſogar noch ein drittes Band knüpfen. Hier am Niederrhein ſind die Wälder, zumal die Hochwälder, rar; das Bauholz muß deshalb aus andern Gegenden bezogen werden. Das wiſſen die Kinder aus der Heimatskunde; ſie wiſſen vielleicht auch, oder können es wiſſen, daß es in Flößen den Rhein herunterkommt. Sagt man ihnen jetzt, daß der Schwarzwald von ſeinen vielen dunklen Tannen ſeinen Namen hat, daß das am Niederrhein gebrauchte Tannenholz eben zumeiſt von dort herſtammt, ſo iſt zwiſchen der neugelernten Vorſtellung „Schwarzwald“ und mehreren aus der Heimat bekannten Vorſtellungen wiederum eine logiſche Verbindung hergeſtellt, und als Zugabe auch noch der Name des Gebirges erklärt, d. h. auch zwiſchen dem Namen und der Sache ein logiſches Band gegeben.

Das vorſtehende Beiſpiel aus einer oberrheiniſchen Landſchaft wird zeigen können, daß manche, ſcheinbar loſe Notizen dennoch ſich mit anderem Wiſſensmaterial in gute Verbindung ſetzen laſſen, wenn man die Sache gut überlegt. Daneben aber möge dieſes Beiſpiel auch darthun, was eben *erforderlich* iſt, wenn das geographiſche Lehrmaterial mehr als ein Notizenhaufen ſein, wenn es einen wirklichen Bildungsgewinn bringen ſoll. Der Leſer wolle nun ſelbſt einmal unterſuchen, was mit den *gangbaren geographiſchen Namen* von Nebenflüſſen, Bergen, Provinzen, landwirtlichen Kreiſen, Produkten, Städten, ſog. Sehenswürdigkeiten ꝛc. anzufangen iſt, um der bezeichneten Forderung gerecht zu werden. *Nach meinem Dafürhalten läßt ſich in dieſes Chaos nicht viel Ordnung bringen, oder es muß eine ganz andere Auswahl der Notizen getroffen werden.* Bevor daher eine geiſtig wertvollere Zuſammenſtellung ſolcher Notizen ſich darbietet, gilt mir als Ziel des geographiſchen Unterrichts, wo er über die Heimatskunde hinausgeht, und mit der *Karte* ſich beſchäftigt, faſt ausſchließlich die *Orientierung* d. h. Kenntnis von Lage, Form und Größe der Erdteile auf dem Globus, der Länder in Europa, und der Landſchaften in Deutſchland. (Unter „Größe“ ſoll hier nicht die wirkliche Größe in beſtimmten Zahlen verſtanden ſein, ſondern die gegen einander gemeſſene Größe der Kartenbilder, ſo daß die Kinder z. B. wiſſen: Afrika iſt größer als Europa, aber kleiner als Aſien u. ſ. w.) Wenn nun bei mir außerdem doch in der Oberklaſſe noch etliche Namen von Hauptflüſſen, Gebirgen und Städten vorkommen, ſo ſollen dieſelben einerſeits wieder der Orientierung dienen,

— indem die Figur des Landes dadurch in kleinere Teile zerlegt und deshalb genauer aufgefaßt wird — und zum andern ein wenig dazu beitragen, damit die Kinder auf dem Schauplatz, den die geſchichtliche und andere Lektüre vorführt, ſich in etwa zurechtzufinden vermögen. Jene Namen müſſen daher in möglichſter Rückſicht auf dieſe Lektüre ausgewählt werden. Ein ganz genauer Anſchluß der Geographie an die Geſchichte iſt in der Volksſchule nicht thunlich; er würde die Zeit und das Gedächtnis der Schüler über Gebühr in Anſpruch nehmen. Was außer jenen Orientierungsnotizen noch nötig iſt, werde bei der betreffenden Lektüre nebenbei gezeigt. Wenn die Kinder wiſſen, daß z. B. Eisleben, Erfurt, Wittenberg in der Provinz Sachſen, Worms in Rheinheſſen, daß Leipzig im Königreich Sachſen, belle Alliance in Belgien, — daß Düppel in Schleswig und Königgrätz in Böhmen zu ſuchen ſind u. ſ. w., ſo reicht dies für ihr Verſtändnis des Geſchichtsſchauplatzes vollkommen aus.

Der Leſer ſieht hieraus, daß ich allerdings eine Beziehung des geographiſchen Unterrichts zur Geſchichte hergeſtellt ſehen möchte, aber einen beſonderen Bildungsgewinn mir nicht davon verſpreche. Was gewonnen wird, iſt lediglich ein kleiner Vorteil für das Verſtändnis der Geſchichte. Das iſt nun freilich wichtig genug, um es nicht unberückſichtigt zu laſſen, allein man muß auch eben nicht mehr erwarten.

Aber nach einer andern Seite hin kann doch auch in der Volksſchule auf dem Boden der Geographie ein namhafter Bildungsertrag erzielt werden, ich meine für das Verſtändnis des menſchlichen Lebens in Erwerb, Handel, Sitte u. ſ. w., weil dieſe Seiten des menſchlichen Daſeins weſentlich durch die Beſchaffenheit und die Natur des Landes mit beſtimmt ſind. Indem die Kinder gelernt haben, wie in ihrer Heimat ſich der Leute Erwerb, und ihre Lebensweiſe geſtaltet hat, wird dieſes Gelernte erſt recht fruchtbar werden, wenn nun das Leſebuch paſſende differente Seitenſtücke dazu liefert. Es würden dieſer Seitenſtücke etwa ſieben ſein können: erſtens eine Beſchreibung eines Fleckchen Landes nach ſeiner Beſchaffenheit, Natur und Einwohnerſchaft in der heißen Zone und zwar einmal bei einem civiliſierten und dann bei einem unciviliſierten Volke, zweitens zwei ſolcher Beſchreibungen aus einer kälteren Gegend; drittens zwei ſolcher Beſchreibungen aus der Vergangenheit, wozu einerſeits etwa das deutſche Mittelalter und andererſeits das Volk Israel (zur Zeit Davids) die paſſendſten Beiſpiele abgeben möchten. Endlich, wenn der Heimatbezirk ein Bild des ländlichen Lebens zeigt, ſo müßte zur Ergänzung das Leſebuch auch die Beſchreibung einer Stadt und ihres Lebens bieten, und umgekehrt. So wären dann alle wichtigeren Gegenſätze vertreten: die drei

Zonen, Civiliſation und Naturzuſtand, Gegenwart und Vergangenheit, Stadt und Land. Es ſoll natürlich hiermit nicht geſagt ſein, daß das Leſebuch nicht auch noch Beſchreibungen von Land und Leuten dieſes und jenes andern merkenswerten Landſtriches, oder Lebensbilder aus andern Zeiten enthalten dürfte; im Gegenteil, derartige Darſtellungen gehören mir zum ſchätzbarſten Material eines Leſebuches: allein jene Leſeſtücke müſſen dieſen voraufgehen und überdies in aller Form als Lernſtücke behandelt werden. Zu dieſer Behandlung gehört nun nicht bloß ein ſorgſames Leſen und Einprägen, ſondern vor allem ein gründliches Vergleichen der geographiſchen und naturkundlichen Daten nach ihrer Einwirkung auf das Leben der Bewohner. Was ſich hieraus an Verſtändnis des Kosmos und des menſchlichen Lebens abſetzt: das iſt in meinen Augen der eigentliche Gewinn des geographiſchen Unterrichts, der Gewinn, um deswillen dieſer Unterricht ein bildender heißen und demgemäß auf dem Lehrplan einer Schule ſtehen kann. Soll dieſer Ertrag wirklich erzielt werden, ſo muß freilich die Heimat eine vielſeitigere Betrachtung erfahren, als ihr bisher zu teil wurde, dagegen von dem landläufigen geographiſchen Material ein gut Teil als unnützer Ballaſt über Bord wandern, und endlich müſſen die vergleichenden Beſchreibungen einen ſolchen Zuſchnitt empfangen, daß die Parallelen ſchnell und deutlich ins Auge fallen.

Es wäre wohl der Mühe wert, daß viele Kräfte ſich rührten, um ein recht brauchbares Lehrmaterial darzubieten: denn in der That handelt es ſich um nichts weniger als um die Erwerbung eines wirklich neuen Bildungsmittels für die Schulen. Der Name desſelben hat freilich lange genug auf den Lehrplänen geſtanden, aber was unter dieſem Namen geboten wurde, war faſt nur Schale, der Kern blieb weit genug dahinten. Die moderne Pädagogik hat im geographiſchen Unterricht noch wenig bekundet, daß ſie eine fortgeſchrittene ſei.

Zu den Lektionen 6—8 ſei noch inſonderheit bemerkt:

Nr. 6. Hier ſind zu lernen die fünf Erdteile und — mit Einſchluß des mittelländiſchen Meeres — ſechs Hauptmeere. Das Zeigen derſelben muß aber auf einem Globus geſchehen, nicht auf Wandkarten. Iſt der Lehrer nicht imſtande, einen Globus für die Schule anſchaffen zu können, ſo verfertige er ſelbſt einen ſolchen — ſei es auch in noch ſo rohen Formen — aus Pappdeckel. Erſt wenn die Kinder auf dem Globus über Lage, Form und Größe der Kontinente und Meere genau orientiert ſind, darf zur Wandkarte gegriffen werden. Auch zeichne der Lehrer ſelbſt erſt die Erdteile und Meere auf die Wandtafel und zwar alle auf eine Fläche nebeneinander, bevor die Planiglobienkarte vorgenommen wird.

Bezüglich der Figur der Kontinente und Meere begnüge er sich ja nicht damit, dem Auge des Schülers ohne weiteres die Auffassung zu überlassen, sondern suche die Form thunlichst zu zerlegen und zu fixieren; auch lasse man die Größe nach dem Augenmaß vergleichen. Z. B.: Nach welcher Richtung (von welcher Ecke zu welcher anderen) hat Afrika die größte Ausdehnung? nach welchen Richtungen ist die Ausdehnung geringer? u. s. w. Welcher Erdteil hat ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? welcher Teil Afrikas stellt diese Form noch genauer dar? — Welche Teile von Amerika haben ebenfalls ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? u. s. w.

In Summa muß die Lektion etwa folgende Fragen beantworten lehren: — — —

B. Die geographischen Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung der Heimatsgeographie —
   a) nach bestimmten Repetitionsfragen — mündlich und schriftlich;
   b) durch Zeichnen aus dem Gedächtnis;
   c) schriftlich in Form eines ausführlichen Aufsatzes.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — mit einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund*) — Preußen. (Nur das Allernotwendigste.)
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins. (Genauer, besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht.)
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf. (Anschluß an die Heimat.)

*) Vgl. das Vorwort.

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

---

1. Aus dem Rechenunterricht.
2. Für den Zeichenunterricht.

Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen?

---

a) Vergleichung dieser Vorteile. Bei unsern Altvordern, wenigstens in hiesigen Landen, war der Abteilungs- oder Klassen-Unterricht nur in einigen Fächern üblich, in andern Fächern aber wurde der Einzel- oder Individualunterricht beharrlich festgehalten. Unter „Altvordern" meine ich hier die Lehrer in der Zeit vor Errichtung der Seminarien. Referent hat ihrer noch mehrere gekannt, die sich die von den letzteren aufgebrachten Neuerungen in dem bezeichneten Stücke nicht nahe kommen ließen. Beim ersten Leseunterricht z. B. wurde nicht die ganze Abteilung der ABC-Schützen vorgenommen, sondern jeder Schüler gesondert; ebenso beim Überhören des Gelernten aus dem Katechismus und der Bibel; vor allem aber auch im Rechnen, namentlich auf der Oberstufe. Wie weit ehedem der Individual-Unterricht in den übrigen Disciplinen herrschte, ist mir aus eigener Anschauung nicht bekannt. Ich möchte mir gern etwas darüber erzählen lassen, besonders auch darüber die Meinung eines Kundigen hören, welches der geschichtliche Grund ist, daß der Einzelunterricht eher als der Abteilungsunterricht üblich war, und ob auch die Alten schon aus bewußten pädagogischen Gründen jene Weise wählten und festhielten.

Später, als durch die Seminaristen die neue Weise des Abteilungsunterrichts vordrang, mußten sich die Alten mit ihnen auseinandersetzen. Bei diesen Verhandlungen war bald klar gestellt, daß jeder dieser Wege eigentümliche Vorteile und eigentümliche Mängel hat. Der Einzelunterricht nimmt des Lehrers Zeit sehr in Anspruch: was im andern Falle einer ganzen Abteilung gezeigt oder erklärt wird, muß dort jedem Einzelnen gezeigt und erklärt werden; so weit ist also der Einzelunterricht zeitraubend, der Abteilungsunterricht zeitsparend. Weil nun dort häufig die Zeit nicht ausreicht und die Arbeit drängt, so ist weiter zu befürchten, daß das Zeigen und Erklären zu eilig und darum nicht gründlich genug geschehe. Ferner muß es nach jener Weise häufig vorkommen, daß ein Kind vor

einer Aufgabe feſtſitzt, der Lehrer aber nicht ſofort helfen kann: da iſt das Kind auf Nichtsthun angewieſen und ſomit für allerlei Störungen die Thür geöffnet. Dieſe Nachteile weiß der Abteilungsunterricht zu vermeiden: er ſpart Zeit, kann gründlich verfahren und iſt der Disciplin günſtig.

Der Einzelunterricht bietet dagegen ebenfalls namhafte Vorteile, welche der Privatunterricht vor dem Schulunterricht voraushaben kann, und noch einige mehr, in der Privatunterweiſung — ich meine die, wo der Lehrer überhaupt nur einen Schüler oder etwa ihrer zwei bis drei von verſchiedenen Altersſtufen vor ſich hat, kann er dem Einzelnen die Lektionen und Aufgaben genau ſo zumeſſen, wie ſie ſeiner Bildungsſtufe in dem betreffenden Gegenſtande angemeſſen ſind; er vermag ſofort zu erkennen, wo etwas nicht recht gefaßt oder nicht genug geübt iſt, und kann nun ſorgen, daß die Lücke ausgefüllt wird: kurz, bei dieſem Wege iſt ein regelrechtes und ſicheres Fortſchreiten möglich. Ähnlich, nur durch Zeitmangel beſchränkt, ſteht es mit dem Einzelunterricht in der öffentlichen Schule. Beim Abteilungsunterricht dagegen, wo der Lehrer neben den mittelmäßig begabten Köpfen auch ſchwache und ſehr begabte vor ſich ſieht, wo ferner durch den verſchiedenen Fleiß und unregelmäßigen Schulbeſuch neue Verſchiedenheiten hineinſpielen, muß er ſich hauptſächlich nach einer gewiſſen Mittelſchicht richten, wobei die Beſſern wie die Schwächern leichtlich zu kurz kommen: jene werden in ihrem Fortſchreiten aufgehalten und daher im Streben gelähmt; dieſe lernen nur oberflächlich oder bleiben in Lücken ſtecken und erlahmen, weil ihr Können dem Sollen nicht gewachſen iſt. Ferner läßt ſich beim Einzelunterricht die Individualität des Schülers, auch hinſichtlich der beſondern Begabung und Neigung für einzelne Lehrfächer, beſſer berückſichtigen, weil jeder Schüler in jedem Gegenſtande geſondert fortſchreiten, ja eilen und laufen kann, wie es ihm beliebt; und wenn er dabei z. B. im Schreiben oder im Zeichnen ein Stümper bleibt, weil dafür die Gabe fehlt, ſo hindert ihn das nicht, im Rechnen oder in einem andern Stücke alle ſeine Mitſchüler zu überflügeln. Das läßt ſich beim Abteilungsunterricht wohl ebenfalls in gewiſſem Maße erſtreben, aber nicht in gleichem Maße erreichen; denn wenn auch die Abteilungen je nach den verſchiedenen Fächern verſchieden gebildet werden, ſo übt der Unterricht, welcher ſich nach der Mittelſchicht richten muß, doch auf die Fähigern und Eifrigen wie auf die Schwächern einen leicht ſpürbaren Druck aus. Kurz: der Einzelunterricht hat den Vorzug, der Individualität des Kindes in jedem Betracht mehr gerecht werden zu können, ſo weit der Zeitmangel nicht im Wege ſteht. Die bedeutendſte individuelle Kraft iſt aber die Luſt und Liebe zur Sache, welcher in der Regel

auch eine bevorzugte Befähigung zur Seite steht. Indem nun diese mächtige ethische Kraft nicht bloß frei gemacht, sondern gepflegt, und bis zum Eifer angespornt wird, hat der Lehrer einen Helfer gewonnen, den keine didaktische Kunst und kein Lehrmittel zu ersetzen vermag, ja der mächtig genug ist, mitunter alle entgegenstehenden Hindernisse z. B. die etwa mangelhafte Lehrgabe des Lehrers, mangelhafte oder beschränkte Unterrichtsmittel, unregelmäßigen Schulbesuch, oder was sonst im Wege stehen mag, vollständig zu überwinden. Die Schulgeschichte bietet dafür Beispiele in Fülle, und zwar nicht bloß bei begabten Schülern, sondern auch bei schwachen und sehr dürftig ausgerüsteten. In einem „Rettungshause", das etwa 40 Kinder hat, und wo durch den unregelmäßigen Eintritt derselben ohnehin nur Einzelunterricht möglich ist, habe ich Schüler getroffen, die beim Eintritt in ihrem 12. Jahre keinen Buchstaben kannten, überdies leiblich und geistig so verkommen waren, wie es nur möglich ist, aber mit 14 Jahren in jedem Gegenstande Leistungen zeigten, die sich mit den höchsten der besten öffentlichen Volksschulen messen konnten. Eine gewisse Begabung war allerdings vorhanden, jedoch keine hervorragende. Ähnliches habe ich an solchen gesehen, die in den Schulen und im Konfirmandenunterricht als blödsinnig gegolten hatten; hier fielen natürlich die Leistungen als solche nicht so in die Augen, sondern in ihrem Verhältnis zum geringen Maß der Begabung und zu den geringen Erfolgen im öffentlichen Schulunterricht.

Es ist nicht meine Absicht, eine Vergleichung des Einzel- und des Abteilungsunterrichts in der öffentlichen Schule nach allen Seiten erschöpfend durchzuführen. Hier kam es mir nur darauf an, die Sache so weit ins Klare zu stellen, um erkennen zu lassen, daß der Individualunterricht nicht minder wie der Massenunterricht seine eigentümlichen Vorteile besitzt und darum auch ein Recht hat, neben diesem nach Möglichkeit berücksichtigt zu werden. Es fragt sich nur, wie dies thunlich ist, oder mit andern Worten: wie die besondern Vorzüge des einen und des andern Verfahrens verbunden werden können.

Diese Frage erfordert neben einer allgemeinen Antwort auch eine Reihe besonderer für die einzelnen Fächer. Hier liegt also Stoff für ein Dutzend Aufsätze vor. Wir wählen einen Gegenstand heraus, das Rechnen, und zwar auf der Oberstufe. Möchten andere bald Vorschläge und Ratschläge für andere Fächer mitteilen. Meine Vorschläge folgen schlichtweg dem Verfahren, was ich selbst seit ca. 18 Jahren eingehalten habe und zwar früher in einer einklassigen Schule, später in einer mehrklassigen.

b) Der Abteilungsunterricht — neben dem Einzelunterricht. Angenommen, die Oberklaſſe oder Oberabteilung habe wöchentlich fünf Stunden Rechenunterricht. Von dieſer Zeit werden etwa drei Stunden dem Abteilungsverfahren gewidmet, die andern dem Einzelrechnen. (Siehe die Überſicht der Rechenübungen am Schluſſe dieſes Artikels.)

Ferner ſoll angenommen ſein, die Oberſtufe, mit deren Abteilungen wir uns hier beſchäftigen wollen, habe es ſtets nur mit eingekleideten Aufgaben zu thun, wo die Hauptſchwierigkeit darin liegt, die ſachlichen Verhältniſſe zu verſtehen. Auf den unteren Stufen, wo es ſich hauptſächlich noch darum handelt, die Zahlenoperationen einzuüben, kann die hier zu beſchreibende Manier nicht, oder wenigſtens nicht ſo, befolgt werden. Dort dürfte auch aus andern Gründen noch vorwiegend oder ausſchließlich der geſchloſſene Abteilungsunterricht am Platze ſein.

Die erſten beiden Abteilungslektionen der Woche befaſſen ſich, äußerlich angeſehen, lediglich mit Kopfrechnen, aber jede Lektion hat einen beſondern Zweck. Die eine will eine Übung im ſchnellen und ſichern Kopfrechnen ſein, die andere dagegen ſoll in das Verſtändnis der ſachlichen Verhältniſſe einführen; dort ſind die Zahlen das Hauptarbeitsmaterial, hier die Sachen. Dort kommen ebenfalls eingekleidete Aufgaben vor, allein die Zahlen ſpielen doch die Hauptrolle, weil der Zweck eben die Zahlenüberſicht iſt. Hier dagegen, wo gelernt werden ſoll, eingekleidete Aufgaben zu verſtehen oder Einſicht in die ſachlichen Verhältniſſe zu gewinnen, bilden dieſe Verhältniſſe das eigentliche Arbeitsmaterial, natürlich ſo, daß ſie mit Zahlen verbunden werden, daß eben an ihnen gerechnet wird.

In der dritten Rechenſtunde, welche noch für den Abteilungsunterricht verwendet werden ſoll, tritt eine Übung mit auf, die meines Wiſſens in nicht vielen Schulen üblich iſt: die Übung im Leſen der eingekleideten Rechenaufgaben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dieſes Leſen, weil es an einem beſondern Stoffe geſchieht, auch ſeine eigentümlichen Schwierigkeiten hat, beſonders bei komplizierten Aufgaben, indem ja jeder weiß, daß in einem Buche (z. B. in der bibliſchen Geſchichte) von den Kindern geläufig geleſen wird, während in einem andern, wo der Stoff und die Redeformen ihnen weniger bekannt ſind, das Leſen ſehr ſchwerfällig und ungelenk von ſtatten geht. Eine Leſeübung, deren eigentliches Ziel das Leſenlernen iſt, würde freilich nicht in eine Rechenſtunde gehören, indeſſen tritt hier das Leſen auch nur als Mittel auf, während der Zweck das Verſtändnis der Aufgaben iſt. Wem wäre es entgangen, daß ein Schüler häufig bei einer Aufgabe, deren ſachliche Verhältniſſe ihm wohl bekannt ſind, dennoch feſt ſitzt und zwar des-

halb, weil er ihre Einkleidung nicht völlig verſteht, — dieſes Verſtändnis aber wiederum deshalb fehlt, weil er zu eilig, zu oberflächlich geleſen hat? Überhaupt verfahren die Kinder auch da, wo ſie eine Aufgabe richtig löſen und das Löſungsverfahren überdies erklären können, dennoch vielfach nur oberflächlich, ſowohl beim Leſen der Aufgabe wie beim zergliedernden Nachdenken darüber. Einmal darum, weil dies ſo Kindes Art und Natur iſt, aber auch noch aus einer beſondern Urſache. Innerhalb eines Abſchnittes bilden die Rechenexempel eine lange Reihe *ſachlich gleichartiger* Aufgaben. Während das Kind nun mit dieſem Abſchnitte ſich beſchäftigt, bewegt ſich ſein rechnendes Denken ſtets in einem Kreiſe von weſentlich gleichen Vorſtellungen. Im Verfolg der Arbeit an dieſer Aufgabenreihe bildet ſich daher bei ihm eine Art von geiſtigem Taſtſinn aus, wodurch es bei einem Exempel auch ohne ſorgfältige Zergliederung des Gegebenen und Gefragten und ohne klares, deutliches Vorſtellen dieſer Glieder herausfindet, wo und wie beim Ausrechnen anzugreifen und welcher Weg einzuſchlagen iſt. Dieſes dunkele Taſten muß aber an dieſer Stelle ein Übel heißen; denn wenn das rechnende Überlegen bei jeder Aufgabe im Zergliedern und Auffaſſen nicht ſorgſam verfährt, ſo bildet ſich eben kein *Rechenverſtand* aus. Das Kind braucht dann nur auf eine etwas komplizierte oder der Einkleidung nach ſchwierigere Aufgabe zu ſtoßen, um ſofort den Beweis zu liefern, daß die Kunſt des taſtenden Gefühls nicht ausreichen will. Irre ich nicht, ſo haben viele Lehrer es ſich nicht klar gemacht, eine wie große Rolle das gefühlsmäßig taſtende Überlegen gerade auch im Rechnen ſpielen kann, wo doch der gemeinen Meinung nach ohne deutliches Denken kein Vorwärtskommen möglich iſt, ſelbſt dann noch ſpielen kann, wenn der Schüler in ſeinem Buche raſch und leicht vorrückt, und um ſo mehr ſpielen muß, wenn ihm ein großer Spielraum gelaſſen wird. Daher muß einerſeits dieſer Spielraum möglichſt eingeengt und andererſeits mit allen Mitteln auf ein ſorgſames Zergliedern der Aufgaben und auf ein Rechnen mit deutlichen Vorſtellungen hingearbeitet werden.

Zu dem erſteren, dem Einengen des Spielraums für das gefühlsartige Überlegen, muß namentlich die Einrichtung des Rechenbuches mitwirken, nämlich ſo, daß in einem Abſchnitte *nicht ausſchließlich gleichartige* Aufgaben vorkommen, ſondern Schritt vor Schritt auch *Wiederholungsexempel aus früheren Abſchnitten*. Sodann aber kann die vorgenannte Lektion zum Verſtehen der ſachlichen Rechenverhältniſſe dazu helfen. Hier muß nämlich der Lehrer in den mündlich geſtellten Kopfrechen-Aufgaben die ſachlichen Verhältniſſe recht durcheinanderwürfeln, ſo daß bald eine Aufgabe aus der Zinsrechnung, bald aus der Geometrie, bald aus der Haushaltung, bald aus der Landwirtſchaft u. ſ. w. vor-

kommt, weil nun jedesmal das Kind ſich erſt die ſachlichen Verhältniſſe deutlich vergegenwärtigen muß, bevor es ans Ausrechnen gehen kann. Wie ſehr dies nötig iſt, fällt manchmal auch den Eltern in die Augen. Es trifft ſich z. B. nicht ſelten, daß der Vater oder die Mutter etwas gerade im Haushalt Vorkommendes dem Kinde zum ausrechnen vorlegt, was dieſes in der Schule längſt durchgemacht hat und daher ſofort ſollte ausführen können: dennoch ſtutzt das Kind, weiß ſich im Augenblick und vielleicht auch ſpäter nicht zurechtzufinden, ſo daß die Eltern glauben müſſen, beim Rechenunterricht ſei es nicht mit rechten Dingen zugegangen. Vielleicht liegt aber der Grund des Nichtkönnens lediglich in dem augenblicklichen Stutzigwerden, und dieſes gewiß darin, daß das Kind in der Schule zu viel durch bloßes Raten und Meinen, anſtatt mit deutlichem Vorſtellen gerechnet hat; vielleicht iſt vom Lehrer ſelbſt nichts verſäumt worden, aber die Einrichtung des Rechenbuches hat das ratende Rechnen gepflegt.

Das zweite Gegenmittel, das ſorgfältige Zergliedern der Aufgabe, hatten wir namentlich bei der erwähnten Leſeübung im Rechenbuch im Sinne. Leſen und Zergliedern muß Hand in Hand gehen. Es werden dazu ſolche Aufgaben gewählt, deren ſachliche Verhältniſſe bekannt d. h. in den Wochen-Lektionen, welche vorzugsweiſe dieſen Verhältniſſen gewidmet waren, vorgekommen ſind, und die andererſeits wegen des ſprachlichen Ausdrucks oder wegen ihrer Kompliziertheit dem Leſen und Zergliedern einige Schwierigkeiten bieten. Mein Verfahren iſt dabei ſo. Zuerſt wird die Aufgabe von zwei bis drei leſe- und rechenfertigen Schülern vorgeleſen, dann im Chor einmal nachgeleſen. Nun beginnt das Zergliedern: es werden die Einzelaufgaben aufgeſucht, aus denen die ganze Aufgabe ſich zuſammenſetzt, und ſodann iſt bei jenen feſtzuſtellen, welche Stücke gegeben ſind und was noch geſucht werden ſoll. Jetzt würde die Aufgabe gemeinſam gerechnet werden müſſen, damit die Kinder ſich überzeugen, daß das Zergliedern richtig geweſen iſt, und damit ſie die Gliederung noch klarer durchſchauen lernen. Leider ſind wieder die meiſten Rechenbücher auf dieſe Übung des Leſens und Zergliederns nicht eingerichtet: denn wären ſie das, ſo müßte ſich die erforderliche Zahl von Aufgaben finden, welche in allen Stücken für jene Übung paſſen, Aufgaben, die neben den genannten Eigenſchaften auch die haben, daß nur kleine Zahlen vorkommen, damit ſie ſchnell im Kopfe gerechnet werden können. Schwierigere Zahlen, die ein ſicheres Tafelrechnen üben ſollen, ſind an ihrer Stelle ja gut; hier aber ſind ſie ſo hinderlich wie möglich. Hier handelt es ſich darum, durch Leſen und Zergliedern dem Schüler den Schlüſſel zum Verſtehen der Aufgaben in die Hand zu geben. Wenn da nun das Ausrechnen viele Zeit erfordert, ſo wird jener Übung die nötige

Zeit geraubt, jede Übung aber, welcher nicht die erforderliche Zeit vollaus gewidmet werden kann, bleibt wirkungslos. Nehmen wir alſo an, die geeigneten Aufgaben ſeien vorhanden; eine derſelben iſt geleſen und zergliedert worden und ſoll nun ſchnell ausgerechnet werden. Iſt dies geſchehen, ſo wird ſie nochmals geleſen und zwar jetzt von zwei bis drei ſchwächeren Schülern, dann im Chor. Setzt man dieſe Übung mit Konſequenz eine Zeit lang regelmäßig fort — wöchentlich eine Stunde, — ſo kann es nicht fehlen, daß nach und nach eine merkliche Fertigkeit im Leſen wie im Zergliedern der Aufgaben und ſomit auch eine größere Befähigung zum Verſtehen und Anfaſſen gewonnen wird; aber nicht bloß das, ſondern, was ebenſoviel gilt, auch das Bedürfnis und die Neigung, erſt dann zum rechnenden Handeln zu ſchreiten, wenn vorher die Sachlage klar durchſchaut iſt.

Zu dem letzten der oben genannten Stücke, welche dem taſtenden, ratenden Rechnen entgegenarbeiten ſollen, zu dem Operieren mit deutlichen Vorſtellungen, hilft namentlich das mündliche und ſchriftliche Erklärenlaſſen der gefertigten Löſungen, wovon weiter unten genauer geredet werden wird. In unſerm Abteilungsunterricht fällt dieſe Übung in die (zweite) Stunde, welche dem Verſtehen der ſachlichen Verhältniſſe gewidmet iſt.

So weit hat unſere Auseinanderſetzung diejenigen Momente des Rechenunterrichts verfolgt, welche der Lehrer abteilungs- oder klaſſenweiſe vornehmen kann. Wir haben dieſer Übungen drei gefunden, erſtlich die im Kopfrechnen behufs der Zahlenüberſicht und des ſchnellen und ſicheren Operierens; zweitens die, um Verſtändnis aller ſachlichen Verhältniſſe zu gewinnen und das Erklären der gefertigten Löſungen zu lernen; und drittens die im Leſen und Zergliedern der Aufgaben, um die Befähigung und Neigung zu einem klaren Verſtehen und Behandeln derſelben anzubilden. Wir ſagten vorhin, der Lehrer „kann" dieſe Übungen abteilungs- oder klaſſenweiſe vornehmen; man darf aber hinzufügen, von Rechts wegen ſoll hier der gemeinſame oder Abteilungsunterricht eintreten. Einmal und vor allem deshalb, weil dabei der Lehrer ſelbſt mit thätig ſein muß, ſei es durch Erklären und Vormachen, oder durch Korrigieren und Zurechthelfen. Dieſe Übungen mit jedem einzelnen Schüler beſonders vorzunehmen, wäre Zeitverſchwendung und Unverſtand. Zum andern deshalb, weil hier, wo es ſich vorwiegend um ein klares Auffaſſen und richtiges Sprechen handelt, der Lehrer mit einer aufmerkſamen Kontrolle bei der Hand ſein und ja acht geben muß, daß die Lektion im Denken und Reden auch wirklich gelernt d. h. genug geübt werde. Auch dazu würde beim Einzelunterricht in der Schule die

Zeit fehlen. Die Kopfrechenſtunde gehört deshalb und inſoweit hierher, weil gewiſſe Vorteile zur Abkürzung der Operationen erklärt und einigeübt werden müſſen, und weil der Lehrer zu kontrollieren hat, daß die Schüler auch wirklich nur den Kopf gebrauchen. Wären dieſe beiden Umſtände nicht vorhanden, ſo würden die reinen Kopfrechen-Exercitien, weil ſie eben nur eine Übung ſind, füglich dem Einzelunterricht überlaſſen bleiben können. In gewiſſem Maße iſt dies auch immerhin möglich. Wenn nämlich das, was hierbei zu begreifen iſt, wirklich begriffen und derart eingeübt iſt, daß die Schüler die vorliegenden Aufgaben leichter und ſchneller · im Kopfe als auf der Tafel zu löſen vermögen, ſo kann der Lehrer das weitere Einüben in dieſem Bereiche dem ſtillen (ſchriftlichen) Arbeiten des Einzelnen überweiſen, und zwar nicht bloß in der Schule, ſondern auch als häusliches Penſum. Dabei werden dann bloß die Reſultate auf die Tafel geſchrieben. Dann iſt freilich auch ein beſonderes Rechenheftchen oder eine beſondere Abteilung im Rechenbuche für dieſe Exercitien erforderlich, oder wenigſtens rätlich, weil es beim Einzelunterricht namentlich gilt, den Wetteifer anzuſpornen, und der Freiwilligkeit wie der größeren Kraft Raum zu ſchaffen, ſich durch größere Leiſtungen ausweiſen zu können. In der That kann innerhalb der bezeichneten Schranken der Privatfleiß auch für das Kopfrechnen erfolgreich benutzt werden. Kommt es dabei doch vor, daß einzelne ſchwächere Schüler ſich verleiten laſſen, den Kopf zu ſchonen und den Griffel zu Hülfe zu nehmen, ſo muß man dieſe Fälle einſtweilen paſſieren laſſen oder doch nicht zu ſcharf rügen, weil, wenn die Kontrolle nicht möglich iſt, auch die Verſuchung groß wird.*)

*) Man kann dem aber auch entgegenwirken. Einmal dadurch, daß die geringeren Leiſtungen der Schwächeren ebenfalls etwas gelten dürfen; dann dadurch, daß der Lehrer im geſamten Schulleben auf Ehrlichkeit dringt, ſie zu einem Ehrenpunkt macht, erſt bei ſich und dann bei den Schülern, wobei er jeweilig auch beim Rechnen daran mahnen kann, daß recht rechnen und recht thun zuſammengehören, und jenes höchſtens eine Ehre bei den Menſchen, dieſes aber eine Ehre bei Gott und Menſchen iſt. Ein ehrlicher Schulverkehr läßt ſich aber nicht durch ängſtliches und ſtrenges Verfolgen der Unehrlichkeit erzwingen, vielmehr muß bei dieſem Verkehr das entgegengeſetzte Princip gelten von dem, welches der vulgäre Liberalismus in das Staatsleben einzuführen ſucht, wonach nämlich das Volk ſeine Regierung mit möglichſtem Mißtrauen und mit Argusaugen überwachen ſoll, was notwendig nicht eine Klärung, ſondern eine Trübung des öffentlichen Lebens, keine Feſtigung, ſondern eine Auflöſung der Verhältniſſe zur Folge hat, namentlich auch die Folge, daß die Regierung und der vulgäre Konſervatismus dasſelbe Princip wider den Liberalismus kehren, d. h. auch ihn mit Mißtrauen behandeln. Wehe der Schule, deren Leben nach ſolcher liberalen Doktrin geregelt werden ſoll. Nicht ſolche liberale Doktrin, ſondern die liberale Geſinnung iſt das Rechte, die Geſinnung, welche nicht vor allem Freiheit fordert, ſondern gönnt und gewährt, kurz, die Vertrauen ſäet und darum auch Vertrauen erntet.

c) Der Einzelunterricht — neben dem Abteilungsunterricht. Um möglichen Mißverſtändniſſen vorzubeugen, wollen wir vorher eine logiſche Reflexion vornehmen.

Bei genauerem Beſehen deſſen, was „einſame“ und was „gemeinſame“ Arbeit iſt, könnte jemand auf den Gedanken geraten, daß beim Unterrichte nicht ein zweifaches, ſondern ein dreifaches Arbeiten zu unterſcheiden wäre. Unter dem Ausdrucke „gemeinſam“ ließe ſich ſowohl ein gemeinſames Thun des Lehrers und der Schüler verſtehen, als auch ein gemeinſames Thun der Schüler allein, ſofern dieſe alle mit derſelben Übung beſchäftigt ſind, aber für ſich, ohne den Lehrer. (Da, wo nur Abteilungsunterricht vorkommt, ſind die ſogenannten ſtillen Arbeiten der Schüler von dieſer letzteren Art.) Auf eine ähnliche Unterſcheidung könnte ein näheres Beſehen der Einzelübungen führen. Bei dieſem Ausdrucke ließe ſich nämlich ſowohl an ein ſolches Arbeiten denken, wo jeder Schüler etwas Beſonderes thut, als auch an die vorgenannte „ſtille“ Beſchäftigung, wo zwar die Geſamtheit der Schüler allein, d. h. ohne den Lehrer, arbeitet, aber an ein und derſelben (gemeinſamen) Übung.

Der Sinn jener Ausdrücke will daher genau fixiert ſein. Wenn wir hier von Abteilungs- (oder gemeinſamem) und Einzel- (oder „einſamem“) Unterricht reden, ſo iſt bei dieſer Einteilung lediglich gefragt worden, ob die Schüler einer Abteilung mit demſelben Arbeitspenſum beſchäftigt ſind, oder nicht. Von der Arbeit der Schüler iſt der Einteilungsgrund hergenommen, nicht von der Beteiligung des Lehrers dabei. Der Lehrer kann und muß in beiden Fällen durch Erklären, Kontrollieren ꝛc. mit Hand anlegen; und in beiden Fällen kommen Arbeiten vor, wo die Schüler ſtille für ſich beſchäftigt ſind. Dieſen letzteren, den ſelbſtthätigen Übungen, wird ebenſowohl beim Abteilungs- als beim Einzelunterricht die meiſte Zeit gegönnt werden müſſen, wenn wirklich gelernt werden ſoll, was dociert worden iſt.

Von den (beiſpielsweiſe angenommen) fünf wöchentlichen Rechenſtunden haben wir oben drei für den Abteilungsunterricht beanſprucht und gezeigt, welche beſonderen Übungen in jeder dieſer Stunden vorzunehmen ſind. Für den Einzelunterricht bleiben alſo noch zwei Stunden übrig. Es fragt ſich nun, welche Übungen dafür paſſen, und wie dabei zu verfahren iſt.

Beim vorbeſchriebenen Abteilungsunterricht ſind indes alle Übungen, welche im Rechnen nötig ſind, ſchon vorgekommen; mithin kann beim Einzelunterricht, der neben jenem auftreten ſoll, von einer beſondern Art von Rechenexercitien nicht mehr die Rede ſein. Was bleibt denn nun für dieſen noch übrig?

Hält man feſt, daß der eigentümliche Zweck des Einzelunterrichts darin beſteht, die Selbſtthätigkeit des Schülers zu wecken und dem Privatfleiße Raum und Sporn zu geben, ſo wird man im allgemeinen annehmen müſſen, daß er es ebenfalls mit allen Arten der Rechenübungen zu thun habe, alſo mit den (reinen) Kopfrechenexercitien, mit dem Leſen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben, mit dem Löſen derſelben und dem mündlichen und ſchriftlichen Erklären dieſer Löſungen.

Da der gemeinſame (Abteilungs-)Unterricht nicht bloß auf den mündlichen Verkehr zwiſchen Lehrer und Schüler ſich beſchränkt, ſondern auch ſtille ſchriftliche Beſchäftigungen der Schüler vorkommen, ſo wird der Privatfleiß des Einzelnen ſich zunächſt bei dieſen letzteren, gemeinſamen ſchriftlichen Arbeiten bethätigen können und müſſen, nämlich in der Art, daß die Eifrigeren und Fähigeren qualitativ und quantitativ mehr leiſten als die andern. Wie dies bei den Kopfrechen-Exercitien möglich iſt, wurde oben ſchon erwähnt. Beim Leſen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben iſt das Verfahren ebenſo einfach, — nur braucht hier das Leſen als Leſeübung nicht mit in die ſtillen und häuslichen Arbeiten aufgenommen zu werden. Sind nämlich in der betreffenden Leſeſtunde mehrere ſorgfältig ausgewählte Aufgaben mündlich zergliedert, und dann die einzelnen gegebenen und geſuchten Poſitionen gliederweiſe in irgend einer Form an der Wandtafel aufgezeichnet worden: ſo kann nun der Lehrer eine Anzahl Aufgaben bezeichnen, die von den Kindern (ſei es zu Hauſe oder in der Schule) auf dieſelbe Weiſe ſelbſtändig ſchriftlich zergliedert werden ſollen, und kann dabei den Privatfleiß in der Art in Anſpruch nehmen, daß den Schwächern und der Mittelſchicht ein Minimum aufgegeben wird, während es bei den Geförderten und Eifrigen heißt, man wolle ſehen, wie weit jeder je nach Zeit, Kraft und Fleiß darüber hinausgehen werde. In der Stunde, welche vornehmlich dem Verſtändnis der ſachlichen Verhältniſſe gewidmet iſt und wo zugleich gezeigt wird, wie die Aufgaben auf der Tafel gelöſt und dieſe Löſungen erklärt werden, verfährt der Lehrer hinſichtlich der ſtillen oder häuslichen Übungen wie des Anſpornens zum Privatfleiß ganz in derſelben Weiſe, worüber alſo hier inſonderheit nichts mehr geſagt zu werden braucht.

Es liegt auf der Hand, daß in dem Maße, wie bei allen dieſen ſtillen Beſchäftigungen — im Kopfrechnen, Zergliedern, Ausrechnen und Erklären — der Privatfleiß der Schüler angeſpornt wird und ſich bethätigt, auch in demſelbe Maße die Mühe des Lehrers im Kontrollieren ſich mehrt. Er muß eben ſehen, wie er die Arbeit bewältigt und welche Erleichterungs-

mittel möglich ſind; oder aber auf den Einzelunterricht in dieſer Form d. h. auf die Anſpornung des Privatfleißes in dieſer Form verzichten.

Iſt aber eine andere Form noch übrig? Allerdings, nämlich eben die Weiſe, welche die alten Lehrer befolgten, indem ſie jeden Schüler für ſich im Rechenbuch weiter arbeiten ließen, ſo weit er konnte oder wollte, — nur mit dem Unterſchiede, daß Referent dazu nicht ſämtliche Rechenſtunden verwendet, ſondern die zweite, welche der Abteilungsunterricht übrig gelaſſen hat. Hier, beim exakten Einzelunterricht, hält alſo jedes Kind den Lehrgang ein, welchen das Rechenbuch vorſchreibt, wofern der Lehrer nicht in einzelnen Fällen einzelne Aufgaben überſchlagen laſſen will. Bei der andern Hälfte, dem gemeinſamen Unterricht, hat der Lehrer ſich einen beſonderen Lehrgang zu bilden, indem er einerſeits ſich vornehmlich nach der Mittelſchicht richten und andrerſeits ſolche Aufgaben auswählen muß, die zum Leſen und Zergliedern oder zum Löſen und Erklären geeignet ſind.

Nun entſteht aber bei dieſem exakten Einzelunterricht die Frage, wie der Lehrer die Zeit finden ſoll, um ſowohl den „einſam“ vorſchreitenden Schülern aller Schichten nachzuhelfen, wenn ſie einmal feſtſitzen, als auch die gefertigten Arbeiten zu kontrollieren.

Irre ich nicht, ſo iſt es hauptſächlich dieſe Schwierigkeit geweſen, welche den Einzelunterricht im Rechnen aus den meiſten öffentlichen Schulen verbannt hat; denn die Vorteile, welche er bieten würde, können nicht wohl einem nachdenkſamen Lehrer entgangen ſein. „Zeit! Zeit!“ — wird man daher ſagen; „ſchaffe uns die erforderliche Zeit zum Nachhelfen und Nachſehen, dann ſtehen wir ſofort auf deiner Seite.“

Wohlan, ſo will ich einen Weg vorſchlagen, der zum Ziele führen kann, zu dem Ziele nämlich, auch alle Vorteile des Einzelunterrichts zu erreichen. Das bezeichnete Hindernis des Zeitmangels wird auf dieſem Wege zwar nicht beſeitigt, ſondern bloß umgangen, aber das iſt ja in der Praxis gleich; hier handelt es ſich lediglich darum, daß man leicht und ſicher zum Ziele kommt. Vorhin wurden zwei Bedingniſſe namhaft gemacht: das Kontrollieren der gefertigten Arbeiten und das Nachhelfen, wenn ein Schüler feſtſitzt. Mein Vorſchlag hat nun das Seltſame an ſich, daß er die eine Bedingung durch die andere erfüllt, und überdies dem Lehrer wenig Mühe koſtet. „Da wäre ja der Stein der Weiſen gefunden,“ möchte jemand denken, „ein viereckiger Kreis, ein perpetuum mobile!“ So hoch brauchen wir uns indes mit unſern didaktiſchen Künſten nicht zu verſteigen; was ich vorhin ſagte, iſt aber doch richtig, wie wunderlich es klingen mag. Das Mittel iſt höchſt einfach und hat daher viele Ähnlichkeit mit dem bekannten Geheimnis, ein Ei auf die

Spitze zu ſtellen. „Es ſei, — nur rücke endlich damit heraus!“ Gut, es ſoll geſchehen.

Nehmen wir an, man habe den Einzelunterricht in den genannten zwei Stunden eingeführt, jeder Schüler rechne friſch für ſich weiter und es ſtehe etwa jeder auf einer beſonderen Stufe, ſo daß die ganze Reihe der Schüler vom Gefördertſten bis zum Schwächſten gleichſam eine ebenſo lange Reihe von Abteilungen bilde. Da könnte es freilich paſſieren, daß jeder Einzelne plötzlich feſtſitzt und daher allen 40 oder 80 Schülern geholfen werden müßte. Dieſe Hülfe, die der Lehrer beim gemeinſamen Unterricht etwa in fünf Minuten geleiſtet hätte, würde ihm jetzt anſcheinend vierzig- reſp. achtzigmal fünf Minuten koſten. Mit der Kontrolle wäre es dem Anſcheine nach ebenſo. Wie aber, wenn der Lehrer ſich nun darauf beſchränken dürfte, die genannten fünf Minuten lediglich dem oberſten Vordermann zu widmen, ſo daß er dieſen immer im Schritte und Zuge hielte, dann demſelben übertrüge, es ebenſo mit ſeinem Neben- oder Hintermann zu machen, und weiter dieſer zweite den dritten nachzöge und kontrollierte; kurz, wenn jeder Obere zum Vorſpann und zur Kontrollierung der Unteren diente: würde ſo die ganze Reihe nicht vorrücken und am Vorrücken bleiben können, ohne daß es dem Lehrer mehr Zeit und Mühe koſtete, als auch beim Abteilungsunterrichte? „Dachte ich's doch“ — höre ich einen Leſer ausrufen — „dachte ich's doch, daß der Schalk wieder ſo ein Schneiderknoten-Geheimnis in petto hätte! Ja wenn das ſo luſtig und leicht ginge, wie es ſich ſchreiben läßt! Aber, wer bürgt mir dafür, daß einer dem andern wirklich helfen kann und wirklich kontrolliert, — daß nicht etliche oder viele ſich verabreden, den Lehrer zu täuſchen, beim Kontrollieren ein Auge zuzudrücken, „fünf gerade ſein zu laſſen,“ ja ganze Reihen von Aufgaben zu überſchlagen, um auf einmal mit Siebenmeilenſtiefeln fortzuſchreiten?“ — Geduld, lieber Freund, ich habe nur geſagt: wenn man ſo verfahren könnte, dann würden die und die Vorteile erreichbar ſein. Ich behaupte nicht, daß man's juſt ſo machen ſollte. Meine Meinung ging lediglich dahin, die Richtung des Weges, die Hauptidee des Mittels zu zeigen. Vielleicht brauchen wir bloß ein paar Verbeſſerungen anzubringen, um die mit Recht gefürchteten Übelſtände zu vermeiden, und können dann das Verfahren in der Hauptſache feſthalten. Überlegen wir einmal! Daß dabei das Hindernis des Zeitmangels für den Lehrer beſeitigt reſp. umgangen wird, iſt klar. Zum andern ſteht erfahrungsmäßig nicht zu beſorgen, daß ſämtliche Schüler auf einmal der Nachhülfe bedürfen werden; dies mag höchſtens in einer Stunde etwa ein dutzendmal, alſo durchſchnittlich alle fünf Minuten einmal vorkommen. Es handelt ſich daher bloß darum, ſicher zu ſtellen, daß

die Nachhülfe, welche ein Schüler dem andern zu leiſten hat, wirklich und gut geleiſtet werde, und dann, daß alles ehrlich, ohne Täuſcherei zugehe. Wie läßt ſich nun dieſe Bürgſchaft erreichen?

Setzen wir den Fall, der Schüler D — der vierte in der Reihe — könne die Aufgabe, an der er jetzt ſteht, nicht löſen. Nach der Ordnung, die ich handhabe, darf er jetzt nicht ſelbſt ſeinen Vordermann in Anſpruch nehmen, ſondern muß ſich dem Lehrer melden, was einfach dadurch geſchieht, daß er an ſeinem Platze ſtill aufſteht. Auf meinen Wink nennt er dann den Abſchnitt und die Aufgabe, um welche es ſich handelt. Ich winke nun dem Schüler C, dem nächſten Vordermann von D in der Rechenreihe, zum Aufmerken, notiere ihm die Nummer der betreffenden Aufgabe an die Wandtafel oder laſſe ſie durch den andern Schüler nennen. Der Helfer weiß jetzt Beſcheid und ſchickt ſich an, ſtill für ſich die Aufgabe zu bedenken und, ſo weit es ihm nötig dünkt, auf ſeiner Tafel auszurechnen. Der andere mag mittlerweile an einer der nächſtfolgenden Aufgaben ſich verſuchen. Sobald jener mit ſeinem Überlegen und Rechnen zu Ende iſt, giebt auch er dies durch Aufſtehen zu erkennen. Auf einen Wink von meiner Seite beginnt er dann, dem ratloſen Kameraden die fragliche Aufgabe laut zu erklären. Ich höre ebenfalls zu, um zu kontrollieren, ob er ſeine Sache gut macht; denn die zu leiſtende Hülfe iſt bei ihm zugleich eine Prüfung für ſein privates Einzelrechnen, eine Probe nämlich, ob er die Aufgaben bis zu dieſem Punkte wirklich mit Verſtand gerechnet hat. Zeigt es ſich, daß ſeine Erklärung unzureichend und mangelhaft iſt, oder geſteht er ſelbſt ein, daß er die Aufgabe nicht löſen oder nicht erklären könne, ſo iſt ihm ſelbſt damit das Urteil geſprochen: ſein fortgeſchrittenes Einzelrechnen muß wieder zurückſchreiten und an der ungelöſten Aufgabe von neuem beginnen. Nun wird der folgende Vordermann B zur Hülfe aufgefordert, für den dann die Hülfeleiſtung ebenfalls eine Prüfung iſt. Hat dagegen C die geforderte Erklärung gut ausgeführt, ſo wird der hülfsbedürftige D in der Regel ſich befriedigt erklären, vielleicht erklärt er ſogar ſchon nach den erſten Sätzen, daß er jetzt ſelbſt den Weg wiſſe. Wäre ihm die Aufgabe noch nicht klar geworden, ſo würde der andere die Erklärung wiederholen müſſen, wobei dann auch der Lehrer, falls es ihm rätlich ſcheint, durch ein paar Fragen mit eingreifen könnte. Durchſchnittlich wird die Hülfeleiſtung für den einen — oder was dasſelbe iſt: die Prüfung für den andern — leicht und ſtill von ſtatten gehen, ſo daß nach ein paar Minuten jeder wieder an ſeiner privaten Arbeit iſt.

In dieſer Weiſe, die ohne Zweifel dem Leſer ſofort verſtändlich ſein wird, geht das Verfahren ſeinen geregelten Gang: wo irgend einer in der

langen Rechenreihe der Nachhülfe bedarf, da muß der nächste Vordermann (oder einer der nächsten) dieſe Hülfe leiſten und damit zugleich ein Examen beſtehen d. h. über die Solidität ſeines vorgeſchrittenen Privatfleißes Rechenſchaft geben. So kann jedem geholfen und jeder kontrolliert werden, ohne daß Zeit und Kraft des Lehrers zu beläſtigend in Anſpruch genommen ſind. Die Vorteile liegen demnach auf der Hand.

Es könnte nun jemand noch einreden wollen, dieſe Prüfungen der Einzelnen ſeien doch nur Prüfungen der Rechen-Fähigkeit, nicht aber eine Kontrolle der geſamten Rechen-Thätigkeit; wenn dieſe letztere, d. h. das Nachſehen aller von den Schülern privatim gerechneten Aufgaben nicht ſtattfinde, oder vielleicht ſogar niemals davon die Rede ſei, ſo würden dieſe dadurch in Sicherheit eingewiegt werden und in Verſuchung geraten, entweder Aufgaben geradezu zu überſchlagen, oder mit halben und verſuchsweiſen Löſungen ſich zufrieden zu geben, kurz, durch allerlei Täuſchungen recht weit vorzurücken ſuchen. Ein anderer möchte fragen wollen, ob der Lehrer, der ja auf die Erklärungen ſtets achten müſſe, nicht dennoch mehr Zeit darauf verwenden müſſe, als ihm zu Gebote ſtehe.

Auf das erſte Bedenken iſt folgendes zu erwidern. Beim Rechnen gilt ja als Ziel die Rechen-Fähigkeit; die Rechen-Thätigkeit, die Übung, iſt nur Mittel. Kann nun die Kontrolle ſo geſchehen, daß das Rechnenkönnen Schritt vor Schritt, nicht erſt nach langen Zwiſchenräumen, über ſich Rechenſchaft zu geben hat, was beim beſchriebenen Verfahren in der That der Fall iſt, indem jeder jeden Augenblick gewärtig ſein muß, ſich für einen Hintermann zur Hülfe herangezogen zu ſehen; leiſtet ferner jede Weiſe der Prüfung das, was ſie leiſten ſoll, d. h. wird die Rechenfähigkeit wirklich ausreichend geprüft: ſo reicht dieſes Kontrollverfahren einſtweilen auch vollkommen aus, denn die Möglichkeit, durch Täuſcherei vorwärts zu kommen, und unentdeckt bleiben zu können, iſt ſowohl für das Bewußtſein der Schüler wie in Wirklichkeit dergeſtalt eingeſchränkt, daß dieſer kleine Spielraum keine Sorge mehr zu machen braucht. Im weiteren wird er noch dadurch beſchränkt werden, wenn, wie oben empfohlen, in der ganzen Schule ein Geiſt der Ehrlichkeit herrſcht und der geſamte Verkehr auf gegenſeitigen Kredit gegründet iſt. So weit dann noch eine Kontrolle der laufenden Rechenarbeiten nötig oder rätlich bleibt — ſei es bei Einzelnen und in einzelnen Fällen, oder überhaupt — ſo kann der Lehrer einige zuverläſſige Schüler in jeder Abteilung damit betrauen, indem er ihnen je zuweilen eine aus dem Haufen herausgenommene Tafel zur Durchſicht übergiebt, — etwa vor Beginn des Unterrichts, oder nach der Schule, oder wie es ſonſt gelegen iſt. Rechnet man nun alles

zuſammen, was bei unſerm Verfahren zur Kontrollierung der Rechenarbeiten und der Rechenfähigkeit geſchieht, ſo wird ſich ergeben, daß die Schule in der That damit auskommt.

Auf das obige zweite Bedenken iſt zu ſagen: Des Lehrers Zeit wird allerdings durch dieſen Einzelunterricht noch in einem gewiſſen Maße in Anſpruch genommen, allein nicht ſo ſehr, daß er z. B. in derſelben Stunde, wo eine Abteilung privatim auf der Tafel rechnet, nicht die andere Abteilung zugleich mündlich im Kopfrechnen beſchäftigen oder leſen laſſen könnte. Seit 18 Jahren habe ich ſowohl in einer einklaſſigen wie in einer mehrklaſſigen Schule auf die beſchriebene Weiſe den Rechenunterricht erteilt und kann daher aus Erfahrung ſagen, daß ſie unſchwer auszuführen und mir von Jahr zu Jahr lieber geworden iſt. Wer es probieren will, und die dabei zu beobachtende Ordnung mit einigem Geſchick regelt und handhabt, wird dieſelbe Erfahrung machen können.

Überſicht der Rechenübungen.

Abteilungsunterricht:

1. Stunde: reine Kopfrechen-Exercitien.
2. Stunde: Leſen und Zergliedern eingekleideter Aufgaben.
3. Stunde: a) Kennen- und Verſtehenlernen der ſachlichen Verhältniſſe.
   b) Löſen der Aufgaben und Erklären des Löſungsverfahrens.

} Neben dem mündlichen Unterrichte gehen ſtille ſchriftliche Übungen des Gelernten her.

Einzelunterricht:

4. Stunde:
5. Stunde:

} Jeder Einzelne rechnet für ſich weiter — in der Schule und zu Hauſe.

} Der Geförderte muß ſtets bereit ſein, dem Schwächeren die nötige Hülfe zu leiſten, — und dadurch über die Solidität ſeines Fortſchritts Rechenſchaft geben.

Bemerkung. Die Zahl der wöchentlichen Rechenſtunden iſt nur beiſpielsweiſe auf 5 geſetzt; ebenſo wolle man die Reihenfolge der Übungen (innerhalb einer Woche) verſtehen.

Die 2. oder 3. Stunde kann den Geförderten zuweilen zum Einzelrechnen überlaſſen werden.

Bemerkungen über den Zeichenunterricht.*)

(Anſchließend an einen Vortrag des Herrn H. Halfter-(M.-Gladbach) über den Zeichenunterricht, gehalten auf der General-Konferenz bergiſcher Lehrer in Vohwinkel am 22. Okt. 1881 und eine „Lehrprobe" des Herrn Halfter aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts, vorgeführt in der General-Konferenz bergiſcher Lehrer in Vohwinkel am 27. Dez. 1881.)

I. Auszug aus dem Vortrage des Herrn Halfter über den Zeichenunterricht.

A. Anforderungen an den Lehrgang.

Ein guter Lehrgang für den Zeichenunterricht muß folgenden Anforderungen genügen:

1. Derſelbe muß zunächſt von den dem Zeichnen eigenen Elementen aus begründet werden.

Aus der Natur des Zeichnens und der Natur des Kindes ergiebt ſich:

Die Aufgabe dieſes Unterrichts iſt

a) Pflege des bewußten Sehens. — Das leibliche und geiſtige Auge muß geübt werden, Geſtalten deutlich, bewußt zu erfaſſen und vorgeſtellte Formen energiſch ohne Wanken feſtzuhalten.

b) Pflege der Handfertigkeit. — Die Hand muß geübt werden, Linien ſicher und gewandt zu ziehen.

Das Ziel iſt zunächſt das ſichere Erfaſſen und freie Darſtellen unverkürzter Flächen.

Der Weg zum Ziele. — Beide Seiten des Zeichenunterrichts: „Üben des leiblichen und geiſtigen Auges, Üben der Hand" — müſſen

*) Vergl. auch Dörpfelds Äußerungen über das Zeichnen in den Grundlinien ꝛc. 2. Aufl. Geſ. Schr. II. S. 77—80. Der Herausgeber.

auf allen Stufen gepflegt werden, so zwar, daß das Üben des Auges als das wichtigere angesehen wird, womit jedoch einer Vernachlässigung der Handfertigkeit keineswegs das Wort geredet werden soll. — Die Ziele für die einzelnen Stufen müssen Durchgangspunkte für das Gesamtziel sein und mit diesem in gerader Linie liegen.

Pflege des Auges.

Auf der Unterstufe wird der Schüler an ein genaueres Aufmerken auf die Gestalt gewöhnt. Das Sehen ist mehr noch ein fließendes Sehen, doch wird das fixierende Schauen schon angebahnt. Das Festhalten der Vorstellung behufs Reproduktion derselben wird dem Schüler durch sichtbare und greifbare Hülfsmittel erleichtert. —

Pflege der Handfertigkeit.

Gerade und krumme Linien werden an einem festen Gegenstande vorbei gezogen oder bereits vorhandene Linien nachgestrichen.

(Auge.) — Auf der Mittelstufe wird der Hauptumriß nebst den wichtigsten Teilumrissen in den Hauptpunkten erfaßt. Das Festhalten der Vorstellung wird durch gegebene oder auf mechanischem Wege bestimmte Punkte unterstützt. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von mäßiger Länge und einfacher Form werden zwischen vorher bestimmten Punkten frei gezogen.

(Auge.) — Auf der Oberstufe wird die Gestalt in allen ihren Einzelheiten aufgefaßt und ganz frei reproduziert. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von bedeutender Länge und zusammengesetzter Form werden ganz frei gezogen.

Auf der Unterstufe zeichnen die Schüler nur auf die Tafel. Auf den übrigen Stufen auf die Tafel und auch mit dem Bleistift auf Papier. Im dritten Schuljahre ist der Gebrauch des Papiers jedoch nur wünschenswert, nicht unbedingt notwendig. Wenigstens im letzten Schuljahre ist neben dem Bleistift auch die Anwendung der Feder sehr zu empfehlen.

Das der Volksschule gesteckte Ziel ist erreicht, wenn der Schüler die mathematischen Grundformen

a) bewußt aufgefaßt,
b) die sichere Reproduktion derselben sich geläufig gemacht und
c) eine Gewandtheit erworben hat, sie zum Erfassen und freien Darstellen des ihn umgebenden Formenreichtums in ausgiebiger Weise zu verwerten.

Diese Grundformen sind:
einerseits das Dreieck, insbesondere das gleichschenkelige rechtwinkelige Dreieck und in weiterer Folge die vier übrigen Musterdreiecke, andrerseits der Kreis und in weiterer Folge die Ellipse und die Spirale.

2. Forderung an einen guten Lehrgang des Zeichenunterrichtes:

Derſelbe muß ſo eingerichtet ſein, daß alle Schüler einer Klaſſe gleichzeitig und gleichmäßig danach unterrichtet und dennoch die Individualität der Schüler in wünſchenswertem Maße berückſichtigt werden können.

Dieſe Forderung will beſagen, daß innerhalb der Klaſſe ſich Abteilungen, innerhalb der Abteilungen ſich vorgeſchrittene Gruppen, ja innerhalb der Gruppen ſich noch weiter vorgeſchrittene einzelne Schüler befinden, ohne daß dadurch der regelrechte Klaſſenunterricht aus dem Geleiſe gerät. — Der fähigere Schüler muß lückenlos aus einer niedern Gruppe zur höheren, aus einer niedern Abteilung zur höheren übergehen können. —

3. Forderung. — Derſelbe muß den Zuſammenhang mit dem Sachunterrichte (und der Raumlehre) feſthalten. —

4. Derſelbe muß ermöglichen, den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienſt des Unterrichtes zu ziehen. —

5. Derſelbe muß ſich den verſchiedenſten Schulverhältniſſen anpaſſen laſſen.

B. Lehrgang.

Dieſen fünf Anforderungen entſpricht am beſten ein Lehrgang, welcher für die einzelnen Stufen (Unter-, Mittel- und Oberſtufe) geeignete Normalfiguren auswählt.

1. Die Normalfiguren repräſentieren die einzelnen Hauptlektionen, die ſogenannten „methodiſchen Einheiten" des Lehrplans. Sie ſind die orientierenden Begriffe beim Zeichenunterrichte (bei der Pflege des Auges und der Hand). —

2. Die Normalfiguren ermöglichen es, die Klaſſe zuſammenzuhalten und doch der Individualität der Schüler Spielraum zu laſſen. Sie ſind das gemeinſame Band für die Abteilungen und Gruppen.

3. Die Normalfiguren ermöglichen den Zuſammenhang zwiſchen dem Zeichenunterrichte und dem übrigen Unterrichte. — Sie ſind Stationen, von wo aus Rück-, Um- und Vorſchau gehalten wird. —

4. Durch die Normalfiguren und deren Ableitungen wird der Schüler zum Zerlegen der Formen in ihre Elemente und zum freien Verknüpfen der Formenelemente angeleitet und dadurch zum ſelbſtändigen Schaffen, zum Erfinden, zum Produzieren angeregt und befähigt. Alſo die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers wird gefördert und in den Dienſt des Unterrichts gezogen. —

5. Die Normalfiguren ermöglichen nicht nur das Anpaſſen des Lehrganges an die verſchiedenen Schulverhältniſſe, ſondern geſtatten auch in der einzelnen Klaſſe, den Lehrgang in den verſchiedenen Jahren je nach den Umſtänden weiter auszudehnen oder mehr zuſammen zu ziehen. —

Die Normalfiguren ſollen keine äſthetiſchen, ſondern methodiſche Normalfiguren ſein. Keine Idealformen. — Auch ſind die Normalfiguren nicht mit den mathematiſchen Grundformen zu verwechſeln. Sie ſind weitere Ausgeſtaltungen und Anwendungen der Grundformen, eigens zu dem Zwecke des Unterrichts gebildet, um an ihnen die Grundformen auffaſſen und einüben zu laſſen und deren Verwendung zum Erfaſſen und freien Darſtellen des Formenreichtums der friſchen Natur zu lehren.

Durch Verwendung der Normalfiguren iſt der Zeichenunterricht in der günſtigen Lage, wie kaum ein zweites Unterrichtsgebiet, der 2. Forderung gerecht zu werden.

C. Lehrverfahren.

Das Lehrverfahren beim einzelnen Penſum gliedert ſich nach den drei formalen Stufen: Anſchauen, Reflektieren, Anwenden.

Überſichtliche Zuſammenſtellung der Lehr- und Lernakte bei Durchnahme jeder einzelnen Normalfigur.

	A. Neulernen.	B. Einprägen.
I. Akt. Anſchauen.	**a) Vorbeſprechung.** Durch Aufſuchen der Hauptpunkte des Umriſſes eines Gegenſtandes werden die Schüler auf die Figur hingelenkt.	
	b) Darbietung der Figur und erſte Betrachtung derſelben.	b) Zeichnen der Figur unter Anwendung mechaniſcher Hülfsmittel.
II. Akt. Reflektieren.	**a) Verknüpfung.** Genauere Betrachtung der Figur, Durchdringung derſelben nach allen Seiten, Vergleichung mit andern Figuren.	a) Repetition der gefundenen Wahrheiten.
	b) Zuſammenfaſſung. Fixierung der Zeichenregel.	b) Repetition der Regel. Wiederholtes Zeichnen der Normalfiguren.
III. Akt. Anwenden.	Aufſuchen von Anwendungsfiguren.	Zeichnen der Anwendungsfiguren.

II. Bericht über die Lehrprobe des Herrn Halfter.

Ehe Herr Halfter zur eigentlichen Lektion überging, erledigte er einige Vorfragen, um etwaige Hinderniſſe aus dem Wege zu räumen und Mißverſtändniſſen vorzubeugen. Dieſer Beſprechung wurden folgende Zeichnungen zu Grunde gelegt, welche er zu dieſem Zwecke mitgebracht hatte und an der Wandtafel befeſtigte:

a) Ein auf der Spitze ſtehendes Quadrat.
b) Ein auf der Seite ſtehendes Quadrat.
c) Eine Biene (in vergrößertem Maßſtabe).
d) Ein Blattornament aus dem Vorlagenwerk von Herdtle-Tretau.
e) Die fünf rechtwinkeligen Muſterdreiecke.
f) Eine Zuſammenſtellung der Muſterdreiecke in vierfacher Wiederholung zum Aufſuchen und Beſtimmen beliebiger Dreiecke.

An dieſen Zeichnungen entwickelte der Vortragende dann in ausführlicher Weiſe

1. die Bedeutung und Notwendigkeit der Hülfslinien,
2. die Bedeutung der (mathematiſchen) Grundformen und die Notwendigkeit ihrer Einübung,
3. die Bedeutung der Normalfiguren und deren richtigen Gebrauch, — und faßte das Ergebnis dieſer Unterſuchung in theſenartig formulierte Sätze zuſammen.

Da ein ausführlicher Bericht über den Gang dieſer faſt eine Stunde umfaſſenden Unterſuchung ohne die betreffenden Zeichnungen doch ſchwer verſtändlich ſein würde, ſo mögen hier nur die Endergebniſſe folgen.

1. Die Hülfslinien ſollen dienen
   a) zum Erfaſſen, zum Sehen,
   b) zum Darſtellen, zum Zeichnen,
   c) zum Prüfen, zum Kontrollieren und Korrigieren der fertigen Zeichnung.

Die Hülfslinien dürfen nicht willkürlich hinzugefügt werden, ſondern müſſen in der aufzufaſſenden und darzuſtellenden Figur direkt oder indirekt ſchon vorhanden ſein, ſo daß ſie auch für den Geübten ihre volle Gültigkeit behalten, nur mit dem Unterſchiede, daß er ſie ſich nur vorſtellt, während der Ungeübte ſie auch hinzeichnet.

2. Bei jeder zu zeichnenden Figur ſind zunächſt die Hauptpunkte des Umriſſes und die Mitte zu beſtimmen.

Bei jeder Bogenlinie iſt einerſeits das Dreieck, welches durch die beiden Endpunkte und den am weiteſten von der Sehne entfernten Punkt des Bogens beſtimmt wird, andererſeits die Richtung des Bogens (die Tangente) in den drei genannten Punkten genau zu beachten.

Als Maßstab bei dieſem Erfaſſen und Darſtellen einer Figur dienen die (mathematiſchen) Grundformen, und zwar ſowohl beim Erfaſſen und Darſtellen der Figur im allgemeinen in den Hauptpunkten des Umriſſes, als auch beim Erfaſſen und Darſtellen der einzelnen Bogenlinien. Dieſe Grundformen ſind einerſeits die fünf rechtwinkeligen ſog. Musterdreiecke, einzeln und in Verbindung, andererſeits die Kreislinie, im ganzen und in einzelnen Bogen.

Sollen die Grundformen ihren Zweck, als Maßſtab zu dienen, voll und ganz erfüllen, ſo müſſen ſie ſicher erfaßt und leicht reproduzierbar ſein. Dies zu vermitteln, iſt vorzugsweiſe Sache des Zeichenunterrichtes.

3. Die Aneignung der Grundformen erfolgt in methodiſchem Gange durch zweckmäßig gewählte Normalfiguren.

Jede Normalfigur iſt aus einer den Schülern bekannten ſachlichen Form (möglichſt der nächſten Umgebung entnommen) abzuleiten; ihre Herſtellungsweiſe haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers ſelber zu finden; die der Normalfigur zu Grunde liegende Grundform iſt hervorzuheben und zum Erfaſſen und Darſtellen weiterer im Anſchauungskreiſe der Schüler liegenden Formen anzuwenden.

Nunmehr ging Referent zu ſeiner Hauptaufgabe, zur Lehrprobe, über.

Wegen der großen Entfernung M.-Gladbachs vom Konferenzorte mußte von einer Lehrprobe mit Kindern abgeſehen werden. Doch gab Referent kurz ein Bild ſeiner Klaſſe, da er, wie er ſagte, dieſe bei den nachfolgenden Erörterungen ſtets im Auge habe.

Die Klaſſe iſt die Oberklaſſe einer dreiklaſſigen Volksſchule, zählt 62 Schüler und Schülerinnen und enthält zwei Abteilungen. In jeder Abteilung ſind die Schüler je nach ihrer Befähigung beim Zeichnen zu mehreren Gruppen vereinigt.

I. Abteilung 33 Schüler und Schülerinnen.
Gruppe a) 3 Kinder (im 8. Schuljahre)
„ b) 9 „ (7 im 8., 2 im 7. Schuljahre)
„ c) 9 „ } (im 7. Schuljahre).
„ d) 12 „ }

II. Abteilung 29 Schüler und Schülerinnen (im 5. und 6. Schuljahre).
Gruppe a) 12 Kinder (darunter 2 ſehr befähigte)
„ b) 11 „ (mittelgute)
„ c) 6 „ (ſehr ſchwache).

Alle dieſe Abteilungen und Gruppen werden klaſſenmäßig gemeinſam im Zeichnen unterrichtet.

Die Lehrprobe.

Normal-Figur XI: Der Viertelkreis (vgl. die Schrift: Halſter, Normal-Figuren u. ſ. w. S. 49 und Taſel 14).

Ziel der Lektion. In den beiden letzten Lektionen ſind der Kreis und der Halbkreis betrachtet worden; in dieſer Lektion ſoll gelernt werden, den Viertelkreis einzeln zu erfaſſen und frei darzuſtellen.

I. Lehroperation: Anſchauen.

a) Vorbeſprechung.

Eine in der evangeliſchen Kirche zu M.-Gladbach wiederholt angewandte Verzierungsform wird in großer, deutlicher Abbildung vor den Augen der Kinder befeſtigt und kurz beſprochen. (Referent zeigte dieſe Abbildung vor.) Die Hauptfigur wird hervorgehoben und durch Draufſlegen einer aus weißer Pappe ausgeſchnittenen Figur (der Normalfigur) noch weiter iſoliert.

b) Darbietung.

Die weiße Normalfigur wird auf ein auf der Seite ſtehendes blaues Quadrat gelegt. Die vier Ecken des blauen Quadrates werden durch vier aus weißer Pappe ausgeſchnittene Viertelkreiſe verdeckt.

Von dem nunmehr weißen Quadrate wird die mittlere Figur weggenommen, ſo daß die Normalfigur blau auf weißem Grunde erſcheint.

Die weggenommene weiße Normalfigur wird ſodann auf ein auf der Spitze ſtehendes blaues Quadrat gelegt.

Reſultat: Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen umgrenzt. Die Mittelpunkte dieſer Viertelkreisbogen liegen in den vier Eckpunkten eines auf der Seite ſtehenden Quadrates. Die vier Eckpunkte der Figur beſtimmen ein auf der Spitze ſtehendes Quadrat. —

Die erſte Auffaſſung der Figur iſt erfolgt; es gilt, dieſe Auffaſſung noch mehr zu vertiefen. Dies geſchieht in der II. Lehroperation. Dabei muß der Schüler die Figur nach allen Seiten durchdringen; das kann er aber nur, wenn er ſie in nächſter Nähe hat. Andrerſeits muß aber auch die Figur abſolut richtig ſein. Darum wird jetzt die Figur mit Zirkel und Lineal konſtruiert. Der Lehrer macht es an der Wandtafel vor und die Schüler machen dasſelbe auf ihrer Taſel, bezw. ins Diarium. (Vgl. Halſter, Normalfiguren, S. 26.)

II. Lehroperation: Reflektieren.

a) Entwicklung (behufs des Auffaſſens).

Die einander gegenüberliegenden Ecken der Figur ſind bereits miteinander verbunden. Die eine Linie ſteht ſenkrecht, die andere wagerecht.

Die vier Ecken ſind gleich weit vom Durchſchnittspunkte dieſer Linien entfernt.

Die vier Sehnen der Bogen werden gezogen. Dieſelben begrenzen ein auf der Spitze ſtehendes Quadrat.

Die Sehnen werden halbiert und in den Halbierungspunkten Senkrechte nach innen errichtet. Jede Senkrechte ſchneidet den Bogen in dem Punkte, welcher am weiteſten von der Sehne entfernt iſt. Das Bogendreieck wird beſtimmt. Es iſt gleichſchenkelig. Die Höhe des Dreiecks iſt etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne. Aufſuchen dieſes Dreiecks in der Zuſammenſtellung der Muſterdreiecke. Dieſes Dreieck iſt dasſelbe, welches beim regelmäßigen Achteck (Normalfigur VIII) zwei anſtoßende Seiten und die verbindende Diagonale bilden. Die Richtung des Bogens in den drei beſtimmten Punkten iſt ſenkrecht, ganz ſchräge, wagerecht. Jede der beiden Tangenten in den Endpunkten des Bogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel. Die Tangente in der Mitte des Bogens iſt der Sehne parallel. Der Bogen iſt ganz gleichmäßig gekrümmt; er geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

b) Zuſammenfaſſen und Einprägen.

Das Reſultat der obigen Entwicklung wird kurz zuſammengefaßt; die Sätze werden durch Wiederholung geläufig gemacht.

1. Die vier Hauptpunkte der Figur beſtimmen ein auf der Seite ſtehendes Quadrat.
2. Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen begrenzt.
3. Der Viertelkreisbogen weicht in der Mitte am weiteſten von der Sehne ab, und zwar beträgt dieſe Abweichung etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne.
4. Die Anfangs- und Endrichtung des Viertelkreisbogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel; in der Mitte iſt der Viertelkreisbogen der Sehne parallel.
5. Die Bogenlinie geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

a) Entwicklung (behufs des Zeichnens).

Unter Leitung des Lehrers ermitteln nun die Schüler das Verfahren, wie die Figur ohne Anwendung mechaniſcher Hülfsmittel vollſtändig frei zu zeichnen iſt, und durch welche Linien die gezeichnete Figur auf ihre Richtigkeit geprüft werden kann. Dabei entſteht die Figur vor den Augen der Schüler an der Wandtafel. Die Schüler zeichnen dann a tempo mit dem Lehrer auf ihre Schiefertafel. Die fähigeren Schüler, welche ihre jeweilige Aufgabe früher fertig haben, gehen zu den ſchwächeren

und machen dieſelben auf Fehler aufmerkſam, doch dürfen ſie denſelben nichts vorzeichnen. Um Unordnung zu vermeiden ſind jedem der fähigeren Schüler beſtimmte Schüler (etwa 2 bis 4) zugewieſen.

b) Zuſammenfaſſen und Einprägen.

Nachdem ſo die Figur einmal aus freier Hand gezeichnet iſt, wird die Zeichenregel kurz formuliert und eingeprägt.

Zeichenregel:

1. Beſtimme den Mittelpunkt der Zeichenfläche!
2. Beſtimme die vier Hauptpunkte der Figur!
3. Ziehe die vier Sehnen der Bogen!
4. Beſtimme den Ort der größten Abweichung der Bogen von den Sehnen!
5. Beſtimme die Haupttangenten der Bogen!
6. Ziehe die Bogen!

Das bisher Skizzierte erfordert unter normalen Verhältniſſen erfahrungsgemäß eine Unterrichtsſtunde. Es wird nun den Kindern empfohlen, die Figur bis zur nächſten Zeichenſtunde fleißig zu üben.

In der nächſten Zeichenſtunde wird zunächſt die Zeichenregel wiederholt und dann die Figur von allen Schülern a tempo im Zeichenhefte entworfen. Dabei helfen die fähigeren, alſo früher fertigen Schüler den ſchwächeren in oben beſchriebener Weiſe „ſehen“. Es iſt darauf zu achten, daß die Schüler alle Linien möglichſt zart ausführen. Nachdem der Entwurf vollendet und auf ſeine Richtigkeit geprüft worden iſt, entfernt die II. Abteilung die Hülfslinien und zeichnet die Figur ins Reine. Die I. Abteilung jedoch benutzt den Entwurf zu einer Anwendungsfigur. Es iſt noch zu bemerken, daß die I. Abteilung die ganze Seite als Zeichenfläche benutzt, während die II. Abteilung die Seite zuvor in vier Rechtecke teilt, von denen eins die Zeichenfläche darſtellt.

III. Lehroperation: Anwenden.

Während die II. Abteilung die Normalfigur ins Reine zeichnet, beſpricht der Lehrer mit der I. Abteilung eine Anwendungsfigur, die aus dem bereits fertigen Entwurfe entwickelt werden kann. Bei der Ausführung ſcheiden ſich die einzelnen Gruppen. Nur wenige Andeutungen des Lehrers, ſei es mit Worten, ſei es mit der Kreide, genügen, um ſofort jede Gruppe in volle, der jeweiligen Befähigung entſprechende Thätigkeit zu verſetzen.

Mittlerweile hat die II. Abteilung ihre Reinzeichnung vollendet und wird auch mit dieſer eine möglichſt leichte Anwendungsfigur kurz beſprochen. Dieſe wird ins zweite Viertel der Seite geſetzt. Dabei ſcheidet

ſich auch dieſe Abteilung in mehrere Gruppen, welche die betreffende Figur entweder einfacher oder reicher ausführen. Auch hier genügen nur wenige Andeutungen des Lehrers. Überhaupt tritt in dieſer und in den beiden folgenden Zeichenſtunden die Thätigkeit des Lehrers zurück und das Schaffen des Schülers in den Vordergrund.

Zu Beginn der dritten Zeichenſtunde werden die Merkmale des Viertelkreisbogens nochmals wiederholt.

Sodann werden die Schüler auf bekannte Gegenſtände der Umgebung hingewieſen, bei denen der Viertelkreisbogen Anwendung gefunden hat. Dabei hat der Schüler ſich genau darüber auszuſprechen, woran er erkennt, daß der betreffende Bogen ein Viertelkreisbogen iſt. Auch einige Bogen, welche keine Viertelkreiſe ſind, werden den Schülern vorgelegt und dieſelben ſprechen ſich darüber aus, woran ſie das erkennen. Nunmehr wird Rundſchau gehalten in der Umgebung des Schülers und in den den Schülern aus dem Sachunterrichte bekannten Formen, in denen der Viertelkreisbogen als wichtiges Element vorkommt. Der eine Schüler bringt dies, der andere jenes herbei. Aus den ſo erhaltenen Figuren wählt der Lehrer für die einzelnen Gruppen der I. Abteilung je eine, für die der II. Abteilung je zwei (leichtere) Formen aus, die von den einzelnen Gruppen ins Heft gezeichnet werden.

Dabei helfen beſtändig die fähigeren Schüler den ſchwächeren „ſehen“, nur mit dem Unterſchiede, daß nicht mehr jene zu dieſen hingehen, ſondern umgekehrt dieſe ihre Zeichnung in den verſchiedenen Stadien des Entwurfes jenen zur Beurteilung vorlegen. Wer ſeine Zeichnung früher als ſeine Mitſchüler der Gruppe vollendet hat, zeichnet andere Anwendungsfiguren auf die Schiefertafel.

So iſt während der dritten und vierten Zeichenſtunde die ganze Klaſſe in vollſter Thätigkeit. Der Lehrer hat nur zu beaufſichtigen und zu leiten und genießt für ſeine Lunge einer wohlverdienten Ruhe.

III. Nachbemerkungen Dörpfelds zu der oben mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht — mit beſonderer Rückſicht auf die Herbartiſche Methodik.

Die Methode des Zeichenunterrichts, welche hier in einem praktiſchen Lehrbeiſpiele auftritt, liegt ſeit kurzem in ausführlicher Darſtellung vor, in der Schrift: „Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklaſſe der Volks-

ſchule. Mit einem die ganze Schulzeit umfaſſenden Plane des Zeichenunterrichts und einem ſpeciell ausgeführten Lehrgange für die Oberklaſſe einer dreiklaſſigen Volksſchule. Nach Herbartiſchen Grundſätzen bearbeitet von J. P. Halfter, Hauptlehrer." (M.-Gladbach 1881, L. Boltze. Preis 2,40 M.)

Die Schrift iſt in der bezeichneten Begrenzung (Oberſtufe) ein vollſtändiges methodiſches Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Die Oberſtufe wurde deshalb zunächſt bearbeitet, weil hier das Charakteriſtiſche der Methode am deutlichſten zum Ausdrucke gebracht werden kann. Die ſpeciellen Anweiſungen für die Unter- und Mittelſtufe gedenkt der Verfaſſer ſpäter folgen zu laſſen.

Zur Herausgabe ſeiner Arbeit wurde der Verfaſſer angeregt durch den Kreis-Schulinſpektor des Inſpektionsbezirks Gladbach, Herrn Kentenich, welcher dem Schriftchen auch ein empfehlendes Vorwort beigefügt hat. Herr Kentenich, ein aus der Praxis des Schul- und Seminarunterrichts hervorgegangener Schulmann, ſagt in dieſem Vorwort:

„In der Schule, welcher Herr Halfter als Hauptlehrer vorſteht, wird nun ſchon ſeit Jahren der Zeichenunterricht nach der in folgenden Blättern dargelegten Methode erteilt. — Schon gleich bei meinem erſten Beſuche der Schule im Jahre 1877 wurde ich durch die tüchtigen Leiſtungen derſelben im Zeichnen überraſcht. Ein näheres Eingehen auf die Sache überzeugte mich, daß der Unterricht nach einer Methode erteilt wurde, die freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler ſtellt, dabei aber die aufgewandte Mühe reichlich lohnt. Hand und Auge des Schülers wird gehörig geübt und ſowohl die äſthetiſche wie die praktiſche Bildung aufs wirkſamſte gefördert. — Ich legte dieſe Methode einer aus den erfahrenſten Lehrern des Kreiſes zuſammengeſetzten Kommiſſion zu eingehender Prüfung vor und auf deren und meine Empfehlung hin wurde durch Konferenzbeſchluß die Halfterſche Methode dem Zeichenunterricht in ſämtlichen Volksſchulen des Inſpektionsbezirkes M.-Gladbach zu Grunde gelegt. — Ich denke, dies iſt die beſte Empfehlung, die ich der tüchtigen Arbeit eines fleißigen und ſtrebſamen Lehrers mit auf den Weg geben kann."

Das empfehlende Urteil, welches der Herr Schulinſpektor Kentenich auf Grund der theoretiſchen Prüfung und der vorliegenden praktiſchen Erfolge über die Schrift des Herrn Halfter ausſpricht, kann ich meinerſeits nur bekräftigen. Die in derſelben dargelegte Lehrweiſe ſtimmt in allem Weſentlichen ganz und genau mit den Grundſätzen und Wünſchen überein, welche Referent in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (und bei andern Gelegenheiten) über den Lehrgang und das Lehrverfahren des Zeichenunterrichts ausgeſprochen hat.

Der Hauptgrundsätze für den Lehrgang nehme ich fünf an, — gerade eine Handvoll, nicht mehr und nicht minder. Sie lauten, wie folgt:

1. Der Lehrgang muß der Natur des Gegenstandes (selbstverständlich auch der Natur des Geistes) gerecht werden.

Damit ist mancherlei gesagt, — namentlich auch dies, daß das Zeichnen streng im Stil einer schönen Kunst gelehrt sein will; daß mithin irgend welche Nützlichkeitsrücksichten (im Interesse dieses oder jenes Gewerbes) sich nicht vordrängen dürfen. Daneben will die These aber auch von vornherein dem Bedenken vorbeugen, als ob die Unterstützung des Sachunterrichts durch das Zeichnen — wie sie der dritte Grundsatz fordert — die ästhetische Natur des Zeichnens beeinträchtige. Daß diese Beeinträchtigung nicht eintreten dürfe, dafür steht eben der erste Grundsatz da.

2. Der Lehrgang muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gemeinsam unterwiesen werden, und doch auch die verschiedenen Individualitäten (Begabung, Fleiß, schnellere Fortschritte u. s. w.) in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

3. Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterricht (und der Raumlehre) festhalten, d. h. die gegenseitige Unterstützung ermöglichen.

4. Er muß den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichts ziehen.

5. Er muß sich den verschiedenen Schulverhältnissen (Zahl der Klassen u. s. w.) anpassen lassen.

Man wird einräumen, daß ein Lehrgang, der diesen schweren Forderungen allesamt entspräche, in Wahrheit ein methodisches Meisterwerk zu heißen verdiente. Bei dem Zeichenlehrgange des Herrn Halster trifft dies in der That zu, wie jeder sich aus dessen Schrift überzeugen kann.

Das methodische Mittel, welches ihm die Erfüllung der letzten vier Forderungen ermöglicht, ist die Idee der „Normalfiguren". (Der Name ist nach Analogie der „Normalwörter" beim Leseunterricht gebildet). Es sind ihrer 18. Diese Normalfiguren markieren die Hauptstationen des Lehrweges; an denselben läßt sich sonach die ganze Bahn von Anfang bis zum Ende bequem übersehen.

Auf jeder Station ist es die Normalfigur, welche mit der ganzen Klasse behandelt wird. Das Umbilden und Ausgestalten dieser einfachen Urfigur ermöglicht es dann, (2.) den Abteilungen und kleineren Gruppen die ihrer Kraft angemessene besondere Aufgabe zu stellen. Wie nun diese Behandlung der Normalfiguren es weiter ermöglicht, (3.) dem

Sachunterricht Hülfsdienste zu leisten (und Hülfsdienste von dort zu empfangen), (4.) die Schüler zum selbständigen Erfinden und Schaffen zu befähigen und so die freie und freiwillige Thätigkeit anzuregen, — und endlich (5.) den Lehrgang den verschiedenen Schulverhältnissen anzupassen, ihn je nach den Umständen auszudehnen und zusammenzuziehen: das wird sich der Sachkundige nun ungefähr vorstellen können.

Der Lehrgang imponiert somit in jeder Beziehung: durch seine Einfachheit wie durch seine allseitige Zweckmäßigkeit, durch seine Bestimmtheit und doch zugleich durch seine Beweglichkeit.

Sagen wir jetzt noch ein kurzes Wort über das Lehrverfahren, d. i. über die Behandlung des Stoffes im einzelnen Pensum (bei der Normalfigur).

Hier folgt der Herr Verfasser den Herbartischen Grundsätzen — in der Form, wie Referent in der Schrift „Der didaktische Materialismus" die einzelnen Übungen des Neulernens und Einprägens dargelegt hat. Übersichtlich stellen sich die verschiedenen Operationen des Neulernens — denen die des Einprägens (Einübens) parallel gehen — so dar:

I. Anschauen:
- a) Vorbesprechung: durch Aufsuchen der Hauptpunkte in dem Umrisse eines realen Gegenstandes werden die Schüler auf die zu zeichnende Figur. (Ziel) hingewiesen.
- b) Darbietung des Neuen: erste Betrachtung der gegebenen Figur.

II. Reflektieren:
- a) Vergleichen (Association): genauere Betrachtung der Figur; Vergleichung mit andern.
- b) Zusammenfassen: Fixierung der Zeichenregel.

III. Anwenden: Aufsuchen der Anwendungsfiguren.

Wer sich jenen Lehrgang samt diesem Lehrverfahren klar vergegenwärtigen kann, wird nicht leugnen, daß der Zeichenunterricht dadurch einen wesentlich andern Charakter gewinnt, als er weiland bei der „gemütlichen" Methode hatte. Hier kommt Geist in die Sache, und eben dadurch kann dieser Unterricht erst recht praktisch werden, — praktisch fürs Sehenkönnen, fürs Zeichnenkönnen und fürs Erfindenkönnen. So wird der Unterricht im Zeichnen, wie es der erziehlich-bildende Unterricht überhaupt sein soll, in Wahrheit eine Kunst, — ich meine eine methodische, eine schulmeisterliche Kunst, die aber einstweilen weder auf den gelehrten Aka-

demieen (Universitäten), noch auf den sogenannten „Akademien" der Zeichenlehrer gelernt werden kann.*)

Leute, die zum Stolpern geneigt sind, sollen zuweilen über ein Sandkörnchen oder einen Strohhalm straucheln können. Auf unbekannten und rauhen Wegen sind freilich auch schrittfeste Beine nicht immer vor dem Straucheln sicher. Um daher den geneigten Lesern die Bahn zum Besinnen und Beurteilen der hier vorliegenden neuen Zeichenmethode thunlichst zu ebnen, will ich noch einige „Steine des Anstoßes" aus dem Wege zu räumen versuchen.

Vorab beim Lehrgange.

Der Herr Verfasser hat der Normalfiguren 18 ausgewählt. Wie bereits angedeutet (in These 5), steht es aber jedem frei, diese Zahl je nach Bedürfnis oder Belieben sowohl zu vermindern als zu vermehren. Auch mag einer, der besseren Rat weiß, hie und da andere Figuren wählen. Kurz, nicht diese bestimmte Zahl, auch nicht diese bestimmte Auswahl ist es, um was es sich handelt, sondern die Idee der Normalfiguren.

Was sodann das Lehrverfahren betrifft, so folgt der Herr Verfasser, wie bereits bemerkt, streng den Herbartischen Grundsätzen. Nun hört man in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen manchmal sagen, diese Behandlung eines Pensums sei zu „kompliziert", zu „künstlich", — wenigstens in der Ziller-Rein'schen Form, wo fünf aufeinanderfolgende Lehrübungen gezählt werden und zwar bloß auf der Seite des Neulernens, abgesehen vom Einprägen. Was hier der Verständigung im Wege steht, läßt sich, wie mir scheint, zwischen denkenden Schulmännern ohne große Mühe wegschaffen. Ich mache auf folgendes aufmerksam.

In den fünf Lehrübungen, welche Dr. Rein zählt, stecken, genauer besehen, drei Grund- oder Hauptoperationen — anschauen, denken (abstrahieren), anwenden. Da nun die ersten beiden Hauptoperationen sich je in zwei Teilakte zerlegen lassen, so kommen, wenn man diese Teilakte

---

*) Mit Bezug auf die Bemerkung des Herrn Kentenich, daß ein nach dieser Methode erteilter Zeichenunterricht „freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt," sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Anforderungen, soweit sie die Lehrer angehen, wesentlich nur methodischer Art sind, also von jedem, der sich mit den Grundsätzen dieser Methode vertraut gemacht hat, unschwer erfüllt werden können. Was dann die Anforderungen an die Schüler betrifft, so sind sie allerdings viel höher als beim herkömmlichen Verfahren; allein wenn der Lehrer die hier gewiesene Methode befolgt, so vermögen die Schüler diese gesteigerten Anforderungen dennoch leichter zu erfüllen als früher die niedrigen.

mitzählt, im ganzen eben fünf Übungen heraus. Sehen wir zuvörderſt von den Teil- oder Unteraktionen ab.

Die drei Hauptoperationen ſind beim bildenden Unterricht abſolut unerläßlich und zwar in jedem Lehrfache, wie Referent in der logiſch-pſychologiſchen Monographie „über die ſchulmäßige Entwicklung der Begriffe" (Geſ. Schr. I, 2) klar nachgewieſen hat.

Dieſe Grundoperationen — I. anſchauen, II. denken, III. anwenden — ſind aber auch nicht etwas ſpecifiſch Herbartiſches, ja überhaupt nicht einmal etwas Neues — für den, welcher die Geſchichte der Methodik kennt. Im fremdſprachlichen Lernen hat man ſie, ſeitdem (nach Peſtalozzi) die dogmatiſch-grammatiſierende Methode verlaſſen wurde, auf der Elementarſtufe ſtets befolgt. Weiland Seidenſtückers lateiniſches Elementarbuch war es, welches zuerſt darin voranging. Nur fanden ſich in den Lehrbüchern die drei Operationen nicht immer deutlich markiert, weshalb ſie auch nicht überall nach ihrer pſychologiſchen Natur bewußt begriffen wurden. In Magers franzöſiſchem Elementarbuch traten ſie dann aber bei jedem Penſum in deutlicher Bezeichnung (A, B, C) hervor:

A. franzöſiſche Beiſpielſätze, — woraus

B. grammatiſche Lehrpunkte abſtrahiert werden ſollten;

C. Anwendung des grammatiſch Gelernten — durch Rücküberſetzung aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche.

Faſt gleichzeitig, oder ſogar noch etwas früher, hatte der wackere J. R. Wurſt, durch Benekes Pſychologie und ſein eigenes eminentes Lehrtalent geleitet, auch im deutſchſprachlichen Unterricht dieſe dreiſtufige Behandlung jedes Penſums eingeführt. Seine „Sprachdenklehre" hatte ſich nur im Stoffe vergriffen; aber in methodiſcher Hinſicht war ſie ein wahres Muſterwerk, und darin liegt wohl vornehmlich der Grund, warum das Buch ſo ſchnell eine ſo große Verbreitung fand, wie es ſonſt vielleicht niemals einem Schulbuche begegnet iſt.

Auch im praktiſchen Rechnen, wie es die Volksſchule betreibt, und in der Elementargeometrie hat man ſeit Peſtalozzi jene drei Grundoperationen praktiſch befolgt — wenn auch nicht überall mit deutlichem Bewußtſein. Denn die ſogenannten „Aufgaben", wie ſie in den Rechenbüchern ſtehen, ſind ja methodiſch nichts anderes als Anwendungsfragen (III), denen alſo bei jedem neuen Abſchnitte die Entwicklung der Rechenregel (II) an Anſchauungsbeiſpielen (I) hat vorhergehen müſſen.

Warum das fremdſprachliche Lernen, die deutſche Grammatik, das Rechnen und die Geometrie es geweſen ſind, wo die drei fundamentalen Lehroperationen zuerſt erkannt und geübt wurden, läßt ſich leicht einſehen.

Nachdem einmal die Bedeutung der Anſchauung für das Lernen begriffen war, konnte man nicht anders: die Natur dieſer Lehrgegenſtände zeigte gleichſam von ſelbſt den weiteren Weg. Denn in dieſen Fächern handelt es ſich nicht bloß um Kenntniſſe, um ein Wiſſen, ſondern auch, und zwar ganz beſonders, um ein Können, um ein praktiſches Anwenden. Dieſe dritte Operation kann ſomit durchaus nicht fehlen; es iſt geradezu unmöglich, ſie ausfallen zu laſſen. Um aber die Schüler ſicher zu ihr hinzuführen, ſie dafür zu befähigen, muß in jedem neuen Falle das benötigte theoretiſche Wiſſen (Grammatik, Rechenregel) vorher an einem konkreten Anſchauungsſtoffe abſtrahiert werden.

Man ſollte nun denken, daß beim Zeichnen, wo das Können noch bedeutend mehr in den Vordergrund tritt als bei jenen Fächern, die drei Grundübungen ebenfalls ſchon längſt in Gebrauch gekommen wären. Teilweiſe iſt es auch geſchehen, wenigſtens in rudimentärer Form. Hier war es gerade das Übergewicht des Könnens im Vergleich zum Wiſſen, — d. h. des handlichen Könnens, welches den Blick in der weiteren Ausbildung des guten methodiſchen Anfangs behinderte. Man überſah nämlich, daß im Zeichnen das Sehenkönnen genau ſo wichtig iſt als das Machenkönnen, ja im Grunde noch wichtiger, weil es die Vorbedingung des Machens iſt, — und überſah darum weiter, daß zum rechten Sehen wie zum rechten Machen auch ein beſtimmtes Wiſſen (Durchdringen der Figur, Kenntnis der Hülfslinien u. ſ. w.) gehört, und daß dieſes Wiſſen wie jedes andere Wiſſen ſchulgerecht erworben ſein will (durch die I. und II. Lehroperation).

Am weiteſten iſt die reinliche Ausgeſtaltung der drei Grundoperationen zurückgeblieben in den wichtigen Gebieten des Sachunterrichts (der ſog. Wiſſensfächer) — Religion, Menſchenleben, Natur — und zwar, wie das Vorſtehende klar gemacht hat, vornehmlich deshalb, weil die Natur dieſer Lehrgegenſtände nicht von ſelbſt dazu nötigt, d. h. weil hier dem Wiſſen kein techniſches Können als Ziel und Probe unmittelbar zur Seite ſteht. Was die Schulſprache bei dieſen Fächern „Können“ nennt, iſt nichts anderes als ein — meiſt ſprachliches — Reproduzieren des Wiſſens. (Vgl. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“.)

In einem der ſachunterrichtlichen Gebiete findet ſich doch ausnahmsweiſe bereits ein guter Anfang des richtigen Lehrverfahrens. Wieder iſt es die Natur des Faches, welche dazu getrieben hat. Der Religionsunterricht bezielt nämlich allerdings auch ein gewiſſes Können, — freilich kein techniſches, ſondern ein Wollenkönnen, das ſich in der Lebensführung bethätigen ſoll. Daher kommt es, daß auch in dieſem Lehrfache die drei Grundoperationen bereits vorlängſt in einem gewiſſen Maße aus-

geführt worden ſind. Am deutlichſten tritt dies hervor in der Behandlungsweiſe der bibliſchen Geſchichte, wie ſie vor den Regulativen (beſonders in den Dinterſchen Kreiſen) üblich war, wenn dieſelbe auch in anderer Hinſicht ſtarke Fehler hatte. Zuerſt wurde nämlich die Geſchichtslektion konkret vorgeführt (I) — freilich gewöhnlich durch Leſen oder durch ſteif wörtliches Vorerzählen — mit den notwendigſten ſachlichen und ſprachlichen Erläuterungen. Sodann begann eine „katechetiſche" Beſprechung des Stoffes, gemeinhin recht breit; dieſelbe gliederte ſich aber — vielleicht durch das Vorbild der Predigten darauf geführt — in der Regel in zwei Teile, von denen der eine ſittliche oder religiöſe Wahrheiten entwickelte (II), während der andere dieſe Wahrheiten auf die Lebensführung der Schüler und das Leben überhaupt anzuwenden ſuchte (III). So ſehen wir alſo im bibliſchen Geſchichtsunterrichte die drei fundamentalen Lehrſtadien ſchon in älterer Zeit ganz deutlich, ja übermäßig breit ausgeprägt. Was daran unvollkommen war — ſei es im erſten Lehrſtadium die unfreie, unanſchauliche „Anſchauung", oder im zweiten und dritten die ermüdend-umſtändliche „kunſtmäßige" Katecheſe — geht uns hier nicht an. Nur darauf mag aufmerkſam gemacht ſein, daß dieſe „kunſtmäßige" Breite der Beſprechung wohl zum Teil durch die zu großen Geſchichtslektionen verſchuldet war. Anſtatt eine bibliſche Erzählung abſchnittweiſe zu beſprechen — worauf z. B. das Zahnſche Hiſtorienbuch ſchon durch ſeine Teilabſchnitte deutlich hinwies — wurde die Erzählung als Ganzes unter das katechetiſche Netz gezwängt. Freilich fehlte in jenen alten Tagen den Schulen die Zeit, um jedem einzelnen Geſchichtsabſchnitte die gebührende Durcharbeitung zu gönnen, wie ſie auch den heutigen Schulen noch fehlt; denn es würde ja ſonſt nicht genug auf den Haufen gebracht werden, und das wäre doch ſchlimm auf einem Gebiete, wo von altersher der didaktiſche Materialismus ganz inſonderheit Mode und obligatoriſch geweſen iſt.

In den übrigen ſachunterrichtlichen Fächern, den ſog. Realien — Geſchichte, Geographie und Naturkunde — ſind die drei Hauptlehroperationen in der allgemeinen Praxis nur ſehr undeutlich und ſporadiſch zur Darſtellung gekommen. Für den, der ſie ſehen kann, treten ſie jedoch in den beſſern Lehrbüchern merklich genug hervor: ſo in der Phyſik bei Dellmann, in der mathematiſchen Geographie bei Dieſterweg, in der Geographie bei Viehoff, in der Naturbeſchreibung bei Eichelberg und Lüben. Daß ſie in der Volksſchulpraxis wenig Eingang fanden, iſt wohl vornehmlich durch die falſche Theorie des Lehrplans verſchuldet, — genauer geſagt: dadurch, daß der Realunterricht beim Sprachunterrichte (Leſebuch) einquartiert war, alſo keine ſelbſtändige Stellung hatte. So lag in den Realfächern die Methodik in Feſſeln. Als dann dieſe Fächer

endlich durch die „Allgem. Best." frei und selbständig wurden, da war leider die Seminarmethodik nicht darauf gerüstet; und so konnte es geschehen, daß hier, begünstigt durch die leidigen kompendiarischen Leitfäden, der didaktische Materialismus noch schlimmer als im Religionsunterricht zur Herrschaft kam, wobei bloße Kenntnisse schon für Bildung, und große Kenntnishaufen für große Bildung gelten.

Wie nun? Was haben wir in den drei Hauptlehroperationen, geschichtlich betrachtet, vor uns?

Wir sehen sie in der nachpestalozzischen Zeit schon seit langem in den meisten Lehrgegenständen mehr oder weniger in Übung, wenn auch nicht überall, und in einigen Fächern nur unvollkommen oder rudimentär. Und diejenigen Didaktiker, welche im Sprachunterrichte die Idee der dreistufigen Durcharbeitung mit klarem Bewußtsein erfaßt hatten und auf die Bahn zu bringen suchten — Wurst und Dr. Mager — waren nicht durch Herbart, sondern aus der gesamten Pestalozzischen Anschauung heraus darauf geführt worden; denn Mager schrieb sein treffliches französisches Elementarbuch (das dann Plötz nachahmte und für den großen Haufen mundgerechter machte), bevor er mit Herbarts Psychologie genauer bekannt und noch ein eifriger Hegelianer war. *So ist also diese methodische Idee weder etwas specifisch Herbartisches, noch überhaupt etwas Neues.* Ja, sie ist nicht einmal etwas specifisch *Pestalozzisches*; denn schon vor mehr als zwei Jahrhunderten hat ein großer pädagogischer „Seher" die drei Hauptoperationen klar erkannt und deutlich beschrieben — was freilich selbst viele unter denen nicht zu wissen scheinen, welche in den Seminaren die Geschichte der Methodik zu lehren haben oder gar bei höheren Prüfungen darin examinieren. Wer nun doch die Idee der drei Durcharbeitungsstadien für etwas Fremdartiges, Neues schelten will, der thut es auf seine Gefahr — auf die Gefahr, seine eigene Unwissenheit in der Geschichte der Didaktik auszuplaudern. Es ist freilich schon manchmal dagewesen, daß einer seine Brille suchte, während sie ihm auf der Nase saß. Wem aber diese dreistufige Durcharbeitung des Lehrstoffes *zu kompliziert* dünkt, dem ist einstweilen so wenig zu helfen wie jenem armen Schulbuben, dem die Stereometrie zu schwer fiel, und der darum beklagte, daß der liebe Gott nicht solche Körper geschaffen habe, die bloß *eine* oder *zwei* Dimensionen hätten.

So bliebe denn noch übrig zu besehen, woher bei Ziller, Rein u. s. w. die *Fünfzahl* der Lehrübungen stammt, und ob nicht *dadurch* etwas Fremdartiges oder Anstößiges in die Sache gekommen ist.

Wie schon bemerkt, kann man die I. wie die II. Hauptoperation in zwei Akte zerlegen. Betrachten wir zunächst die beiden Unterakte in der II. Operation.

Um einen Schritt vorwärts zu kommen, genügt es bekanntlich noch nicht, daß bloß ein Bein vorschreitet; erst wenn das andere nachfolgt, ist der Schritt vollendet. So verhält es sich auch bei einer Abstraktionsoperation. Erst muß ein Vergleichen (a) geschehen, und dann muß das Ergebnis desselben (Begriff, oder Regel oder Maxime u. s. w.) fixiert (b) werden. Wo daher ein vollständiger Abstraktionsprozeß vor sich geht — er mag so einfach sein, wie er will — da geschehen auch immer diese beiden Teilaktionen, gleichviel ob man sich derselben bewußt ist oder nicht. Vereinfachen läßt sich darin ebenso wenig etwas, als man die beiden Beine mit Vorteil auf eins reduzieren kann. Ob nun die beiden Teilakte dieser Lehroperation ausdrücklich gezählt werden — wie z. B. der Rekrut beim Laden des Gewehrs die Tempos zählt — ist gleichgültig; es handelt sich nur darum, daß sie ausgeführt werden. Zählt man sie, so wird der Abstraktionsprozeß dadurch nicht komplizierter; und zählt man sie nicht, so wird er nicht einfacher. Da nun durch das Zählen der Tempos bei dieser Lehrübung kein Plus in die Sache hineinkommt, so kann selbstverständlich auch nichts Neues, mithin auch nichts Überschüssiges, geschweige etwas Anstößiges darin liegen.

Besehen wir jetzt die beiden Teilakte in der I. Hauptoperation. Mit dieser Zweiteilung ist weiter nichts gemeint, als daß der Darbietung des Neuen eine kurze einleitende Unterredung vorhergehen müsse, — aus ähnlichen Gründen, warum der Prediger seiner Rede eine Einleitung vorausschickt, oder warum man beim Springen über einen Graben einen Anlauf macht. Spricht nun diese Forderung in ihrem allgemeinen Sinne etwas aus, das in der Methodik sonst noch nie gehört worden wäre? Keineswegs, — wenigstens nicht für den, der in den methodischen Lehrbüchern, selbst in sehr alten, den Satz gelesen hat: „Das Unbekannte muß an bereits Bekanntes angeknüpft werden.“*) Ob die Schulpraxis diese Vorschrift auch immer ausgeführt, und ob sie dieselbe zweckmäßig ausgeführt hat, ist eine andere Frage. Genug, die Vorschrift war längst da und kann somit nach ihrem Wortlaute auch nichts specifisch Herbartisches sein. Zu einem Geklage, daß die Herbartische Pädagogik das Lehrverfahren „überkompliziert“ mache, liegt also auch bei diesem Punkte kein Grund vor. Das Eigentümliche, was die Zillersche Forderung einer einleitenden Unterredung zu jener alten methodischen Vorschrift hinzufügt, besteht eben darin, daß diese letztere dadurch näher bestimmt, verdeutlicht, — mithin

*) „Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen.“ Comenius, methodus novissima, S. 95.

auch leichter und obendrein fruchtbarer gemacht wird. Im Herbartiſchen Sinne ſoll nämlich die Vorbeſprechung nicht bloß an „Gelerntes", an „Schulwiſſen", anknüpfen, ſondern vor allem an Selbſterfahrenes, — alſo an den feſteſten Kern im Denken und Fühlen des Schülers, an den ſog. Individualitätskreis, oder wie man auch ſagen könnte: an die am tiefſten gewurzelten Heimatsvorſtellungen, in denen das Heimweh ſeinen Sitz hat. Die Vorzüge einer ſo gearteten Anknüpfung — ſowohl hinſichtlich des zu erweckenden Intereſſes und des Verſtändniſſes, wie für das Behalten und, falls der neue Stoff religiös-ſittlicher Natur iſt, für die tiefere Einpflanzung ins Gemüt — müſſen auf den erſten Blick in die Augen fallen. Über das Warum giebt Herbarts Pſychologie genaue Auskunft. Daß die einleitende Unterredung möglichſt ungezwungen, möglichſt natürlich, nicht gekünſtelt ſein und raſch zum Ziele zu kommen ſuchen muß, ſagt ſich von ſelbſt. Wer übrigens die Wahrheit, daß alles Neuzulernende an den Intereſſekreis des Schülers angeknüpft werden muß, nicht gern von Herbart hören mag, der kann ſie, wenns beliebt, auch von dem engliſchen Philoſophen Spencer („Pädagogiſche Vorträge") lernen.

Reſumieren wir.

Aus den vorſtehenden Bemerkungen über das Lehrverfahren hat ſich ergeben, daß die drei fundamentalen Lehroperationen (ſamt den Teilakten bei I und II) im weſentlichen ſchon vorlängſt von vielen einſichtigen Didaktikern gefordert worden, und in einigen Fächern ſogar allgemein, wenn auch nicht überall vollbewußt, in Übung geweſen ſind, mithin inſofern auch nichts ſpecifiſch Herbartiſches enthalten. Hätte daher die Schulpraxis dieſe in der Hauptſache ſchon über 200 Jahr alten methodiſchen Forderungen ſich gemerkt und wirklich ausgeführt, und das, was ſie in etlichen Lehrfächern that, auch in den anderen gethan — gemäß der ebenfalls weit über 200 Jahre alten Forderung: „Gleichförmigkeit (des Lehrverfahrens) in allen Dingen: Wiſſenſchaften, Sprachen und Künſten," (Ratich) — ſo würde niemand klagen, wenigſtens nicht öffentlich zu klagen wagen, daß die Herbartiſche Pädagogik „überkünſtliche Neuerungen" im Lehrverfahren auf die Bahn bringe und dasſelbe „zu kompliziert" mache. Gleichwohl bleibt dem Pſychologen und Pädagogen Herbart gerade auch beim Lehrverfahren ein großes Verdienſt geſichert, — was jedem um ſo mehr in die Augen fällt, je genauer er das, was die Methodik bereits wußte, mit dem vergleicht, was Herbart darüber lehrt. Ein anderes iſt es, Wahrheiten mit vorausſchauendem genialen Blicke zu ahnen oder vielleicht auch klar zu erkennen, und wieder ein anderes, dieſelben wiſſenſchaftlich begründen zu können. Sodann hat namentlich Profeſſor Ziller das Verdienſt, die einzelnen Lehroperationen ge-

nauer beſchrieben und (im Leipziger akademiſchen Seminar) in ſorgfältiger Ausgeſtaltung praktiſch ausgeführt zu haben. Und endlich muß rühmend anerkannt werden*) — daß Ziller das Unterrichten von der Laſt der ermüdenden „Kunſtkatechiſationen“ befreit, auf ein natürlich ungezwungenes Beſprechen gedrungen, kurz, die Lehroperationen weſentlich vereinfacht hat. Was aus der Mitte der Herbartiſchen Schule zur Befreiung der Schularbeit vom didaktiſchen Materialismus geleiſtet (und erduldet!) worden iſt, wollen wir nicht einmal rechnen.

Es könnte noch die Frage angeregt werden, ob nicht manche jener Bedenken, welche aus Mißverſtändnis wider die Herbartiſche Methodik in Umlauf gekommen ſind, gerade aus der Mitte dieſer Schule ſelbſt mit verſchuldet worden wären. Leider kann ich dieſe Frage nicht ganz verneinen. In der That haben manche eifrige Herbartianer beim Verkündigen und Verteidigen der didaktiſchen Anſchauungen ihres Meiſters ihren eigenen gut eingelernten Grundſatz, „daß man das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen müſſe,“ nicht ſelten ſtark verleugnet. Es gilt dies namentlich hinſichtlich der Theorie der Durcharbeitungsübungen. Nach jenem Grundſatze würde es doch geboten geweſen ſein, in der Geſchichte der Pädagogik ſorgſam nachzuforſchen, wann und von wem und in welchen Fächern dieſe Lehroperationen ſchon früher empfohlen und vielleicht auch praktiſch ausgeführt worden ſeien. Selbſt die rudimentärſten Anfänge hätten beachtet und mit Fleiß zum Anknüpfen benutzt werden müſſen. Statt deſſen wurde die Herbartiſche Theorie des Lehrverfahrens manchmal ſo proklamiert, wie wenn ſie vom Kopfe bis zum Fuß etwas Funkelnagelneues wäre, das bis dahin kein Auge geſehen, kein Ohr gehört und in keines Menſchen Herz nie gekommen ſei. Mit andern Worten: anſtatt die Differenzen zwiſchen der kouranten und der Herbartiſchen Methodik, die ohnehin groß genug ſind, bequem zu überbrücken, wurden dieſelben zu einer abſchreckend tiefen Kluft erweitert. Kein Wunder daher, daß viele Schulmänner und ſelbſt ſolche, die für neue Gedanken ſtets zugänglich ſind, ob dieſer „unerhörten Neuerungen“ ſtutzten und ſich reſerviert hielten, und daß andere, welche ſchon urteilten, bevor ſie näher zugeſehen hatten, und auch nicht einmal die Geſchichte der Methodik recht kannten, über das Herbartiſche Lehrverfahren die verkehrteſten und albernſten Bedenken in Kurs brachten.

*) Im geraden Gegenſatze zu dem, was ein ungenannter Superintendent im „Evangeliſchen Monatsblatt“ von Profeſſor Kolbe unlängſt der Herbartiſchen Methode zur Laſt legt.

Zu dieſen Hinderniſſen der Verſtändigung, welche aus der Mitte der Herbartiſchen Schule ſelbſt heraufbeſchworen worden ſind, gehört z. B. auch die Art und Weiſe, wie man dort die Lehroperationen zu zählen und zu benennen pflegte. Gewiß iſt dieſes Zählen und Benennen die gleichgültigſte Sache von der Welt — für den, der bereits orientiert iſt. Sie iſt es aber nicht, vielmehr etwas ſehr Wichtiges, wenn es gilt, behufs der Verſtändigung „Unbekanntes an Bekanntes anzuknüpfen", oder auf gut Herbartiſch zu reden: „eine regelrechte analytiſche Einleitungsbeſprechung" zu halten. Wie jedem vor Augen liegt, iſt der kleine ſtrategiſch-methodiſche lapsus im Zählen und Bezeichnen der Lehroperationen in der That recht verhängnisvoll geworden. Es iſt zwar einer da geweſen, der beizeiten ernſtlich gewarnt hat; ſeine Stimme wurde aber überhört. Gehen wir jetzt etwas näher auf die Sache ein.

Herbart (und nach ihm Ziller) zählt vier Hauptoperationen, wobei bei der I. die einleitende Unterredung als Teilakt hinzutritt. Rein bringt dieſen Teilakt mit in die Reihe und erhält ſo richtig fünf Operationen. Nun denke man noch bei Herbart an die fremdartigen, im Vergleich zur gebräuchlichen Schulſprache teilweiſe faſt erſchreckend fremdklingenden Namen: „Klarheitsſtufe", „Aſſociationsſtufe", „Syſtemſtufe", „Methodenſtufe", — die Rein allerdings glücklich vermieden hat. Wer ſollte ob dieſer Zahl von vier reſp. fünf Lehrübungen nicht beim erſten Hören ſtutzig werden? Und wer ſollte, zumal bei jener fremdartigen und ſchwerverſtändlichen Terminologie, von ſelbſt auf den Gedanken kommen, daß er in dieſen vier reſp. fünf Lehrübungen im weſentlichen nichts anderes als die in der Geſchichte der Methodik ſeit 250 Jahren bekannten und in mehreren Fächern längſt praktiſch ausgeführten drei Haupt-Durcharbeitungsſtufen (nebſt ein paar mitgezählten Teilakten) vor ſich habe? Und wie ſollten diejenigen ſich orientieren, denen dieſe drei Hauptoperationen, obgleich ſie dieſelben in etlichen Fächern übten, doch nicht begrifflich klar zum Bewußtſein gekommen waren? — Gewiß verdient es kein Lob, wenn einem Lehrkundigen im Kerne der Herbartiſchen „Neuerungen" nicht nach einigem Beſinnen die altbekannten Geſtalten in die Augen ſprangen; aber es verdient auch keinen Tadel, — wenigſtens nicht bei denen, die nicht für pädagogiſche Stabsoffiziere angeſehen ſein wollen.

Schreiber dieſes hat daher — als Herbartianer „ſtrikteſter Obſervanz", mit Erlaubnis zu ſagen — ſtets mit gutem Vorbedacht zuvörderſt den Kern des Lehrverfahrens, die drei Grundoperationen, hervorgehoben und mit den altbekannten Namen bezeichnet. Wer nun unter ſeinen Leſern über den Begriffsbildungsprozeß nur ſo viel wußte, als aus der Logik (und Pſychologie) ſeit Ariſtoteles alle Welt davon wiſſen kann,

— oder wer aus der Geſchichte der Pädagogik wußte, daß ſeit Peſtalozzi alle klar ſehenden Didaktiker (wie Mager, Wurſt, Dieſterweg u. ſ. w.) dieſe drei Lehrübungen wenigſtens bei einigen Lehrfächern nachdrücklich empfohlen haben, — oder wer über ſein eigenes Thun auch nur ſo weit klar war, um ſehen zu können, daß er in etlichen Fächern (wenigſtens in Rechnen und Raumlehre) jene drei Lehrſtufen bereits thatſächlich beobachtete: dem **konnten** die geforderten drei Grundoperationen nicht unerhört, neu, fremdartig, oder überkompliziert klingen; im Gegenteil, ſie waren ihm nach Zahl wie nach Bezeichnung theoretiſch wohl bekannt und in etlichen Disciplinen ſogar praktiſch geläufig. Was ihm in dieſem Kern des Herbartiſchen Lehrverfahrens als neu entgegentrat, beſtand lediglich darin, daß dieſe drei Operationen jetzt für alle Lehrgegenſtände gelten ſollten, und daß bei der Ausführung eine ſtrengere logiſche Korrektheit, zugleich aber eine größere Einfachheit, als bisher z. B. im Religionsunterricht vielfach üblich geweſen war, verlangt wurde. Und wenn dann ergänzend noch die beiden Teilakte bei I und II hinzukamen, ſo zeigte ſich ihm bei näherem Beſehen auch hier, daß die kurze einleitende Unterredung (bei I) ebenfalls nichts abſolut Neues, und das Zuſammenfaſſen des Abſtrahierten (bei II), da es ohnehin geſchieht, nicht einmal ein Plus war. Ich glaube daher, daß meine freie Weiſe, Herbarts Lehrverfahren bekannt zu machen, mehr in ſeinem Geiſte gedacht iſt als jene andere, welche ihn im Zählen und Benennen der Operationen äußerlich kopiert und ſich dadurch ſelber Hinderniſſe ſchafft. Und daß das Vermeiden dieſer Hinderniſſe — durch Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte — auch mehr Erfolg in der Propaganda verbürgt, wird ebenfalls nicht bezweifelt werden können. — Übrigens halte ich auch dafür, daß meine Manier, zuerſt die drei Hauptoperationen zu zählen und dann die beiden andern Akte als das, was ſie ſind, nämlich als Teilakte zu faſſen, zugleich die logiſch richtigere iſt.

Zur Zeit der Regulative, wo an die Einführung des Herbartiſchen Lehrverfahrens in ſeinem Vollſinne ohnehin nicht zu denken war, hat ſich Referent ſogar eine noch größere Freiheit erlaubt, oder richtiger geſagt: eine noch größere Entſagung (Zurückhaltung) auferlegt, — auf die Gefahr hin, von ſeinen Herbartiſchen Freunden darob tüchtig geſcholten zu werden, was ſie aber als brave Kriegskameraden doch nicht gethan haben. Um an die übliche (vorgeſchriebene) Lehrweiſe thunlichſt anzuknüpfen, faßte ich nämlich die beiden erſten Hauptoperationen des Neulernens (I. Anſchauen, II. Denken) in ein Stadium zuſammen und nannte es: I. „an-

ſchauliches Verſtehen", — dem Leſer anheimgebend, was er nach der „anſchaulichen" Vorführung des Stoffes noch beſonders für das tiefere „Verſtehen" thun wolle und könne. Sodann faßte ich die jenen Operationen gleichſam parallel gehenden Übungen des Einprägens — einerſeits des konkreten Stoffes, andrerſeits des abſtrahierten (Lehrſpruch, Regel u. ſ. w.) — ebenfalls in ein Stadium zuſammen und nannte es: II. „ſicheres Einprägen". Was nun als III. Operation des Neulernens (und als Probe des ſicheren Einprägens) noch übrig blieb, nannte ich zuſammenfaſſend: III. „denkende Schlußreproduktion", d. i. Probereproduktion mit Anwendung.*)

In dieſer vereinfachten Faſſung findet man in meinen früheren Schriften und Aufſätzen über den Religions- und den Realunterricht die Lehroperationen dargeſtellt; auch noch in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans", obſchon hier bereits an einer Stelle auf die richtigere Form hingedeutet wird. Dieſe Akkommodation an die damaligen Verhältniſſe habe ich auch nicht zu bereuen gebraucht; im Gegenteil, die Erfahrung hat genugſam bewieſen, daß dieſer Umweg in der That ein guter Weg war. Ich will einige ſeiner Vorteile andeuten.

Fürs erſte leiſtete die von mir empfohlene Lehrweiſe (im Sachunterricht) den Leſern, welche darauf eingingen, den Dienſt, daß ſie ſich den einengenden Lehrformen gegenüber, die ihnen damals im Religionsunterrichte durch die Seminarien und Schulobern aufgedrungen wurden, weſentlich freier fühlten: denn was bei Schulreviſionen billigerweiſe gefordert werden konnte, vermochten ſie zu leiſten, ohne dabei Dränger und Treiber ihrer Schüler zu werden und dadurch dieſen und ſich ſelbſt den ſchönſten Lehrgegenſtand zu verleiden; überdies ſahen ſie, namentlich durch das von mir geforderte freie (und durch Fragen belebte) ausführlich-anſchauliche Erzählen der bibliſchen Geſchichte, neue, höhere Probleme in der Lehrarbeit vor ſich, und ſo blieb in ihrem Herzen das hebende Bewußtſein lebendig, daß das ſchulmeiſterliche Lehren trotz allem und allem

*) Im Schema wird ſich dieſe aufgenötigte Vereinfachung im Vergleich zur Vollzahl der Lehrübungen deutlicher darſtellen.

	A. Neulernen.	B. Einprägen (Repetieren).	
(früher) I „anſchaul. Verſtehen."	I. **Anſchauen** . .	Einpr. des konkret. Stoffes	(früher) II „ſicheres Einpr."
	II. **Denken** (Abſtrah.)	Einpr. d. Lehrſpruches ꝛc.	
	III. **Anwenden** . .	Probereproduktion.	
	(früher) III. „denkende Schlußreproduktion."		

doch in Wahrheit eine Kunſt und nicht ein durch Abſehen zu erlernendes Handwerk ſei.*) Zum andern wurde es dieſen zugänglichen Leſern geläufig, die unterrichtliche Behandlung einer Lektion in beſtimmte Stadien zu gliedern, und zwar ſo, daß dieſe Gliederung die ſtreng-pſychologiſch geſonderten Lehr- und Lernoperationen knoſpenartig-präformiert einſchloß. Denn um die drei Hauptoperationen des Neulernens in ihrer ſtreng wiſſenſchaftlichen Geſtalt deutlich heraustreten zu laſſen, dazu bedurfte es bloß, in meinem bisherigen „erſten Stadium" (anſchauliches Verſtehen) das Anſchauen und das Verſtehen, ſofern letzteres auf einem Abſtrahieren beruht, als zwei Lehrübungen (I und II) zu zählen, — ich ſage: zu zählen, da die Ausführung ohnehin geſchah; und dann war etwa noch bei dem bisherigen „dritten Stadium" (denkendes Reproduzieren) darauf aufmerkſam zu machen, daß hier das zum Neulernen gehörende Anwenden (III) und die zum Einprägen reſp. zu beidem gehörende „Probereproduktion" zuſammengefaßt ſeien. Als ich daher nach der Beſeitigung der Regulative allmählich dazu übergehen durfte, im Evang. Schulblatt die pſychologiſch genauen Lehrſtadien zur Sprache zu bringen (zuerſt in der Abhandlung „über die ſchulmäßige Entwicklung der Begriffe"): da ging es dieſen Leſern nicht, wie es andern Ortes gegangen iſt, wo in den Zillerſchen Lehrübungen beim erſten Hören eine unerhörte Neuerung, eine ſchreckhafte methodiſche Ungeheuerlichkeit erblickt wurde; ſie konnten ſich im Gegenteil in dem, was in dieſem Lehrverfahren ihnen neu

*) Allerdings hat das Evang. Schulblatt damals auch ſolche Leſer angetroffen, welche ſelbſt meine vereinfachten Lehrſtadien zu „kompliziert", zu „künſtlich" fanden und ſich in ihrer ſogenannten „Freiheit" — richtiger ausgedrückt: in ihrer gemütlich-duſeligen Regelloſigkeit — nicht ſtören laſſen wollten. Was würden dieſe erſt geſagt haben, wenn ihnen damals ſchon die vollkommen ausgebildeten Lehroperationen zugemutet worden wären? — Mit dem ſchönen Worte „Freiheit" wird von unklaren Köpfen viel Unfug getrieben. Die Naturgeſetze, die in den Dingen liegen, weiſen allerdings dem, der an dieſen Dingen arbeiten will, eine beſtimmte Bahn an; aber eben dadurch wird ſeine Aktion erſt frei, nämlich frei (von Hemmniſſen), um die beabſichtigte Wirkung zu erzielen. Was ſollte aus der Heilkunſt, dem Maſchinenbau u. ſ. w. werden, wenn die Ärzte, die Ingenieure u. ſ. w. ſich darüber beſchweren wollten, daß man ihnen zumutete, die bezüglichen (phyſiologiſchen ꝛc.) Naturgeſetze nicht bloß zu ſtudieren, ſondern ſich auch in ihrer Praxis an dieſelben zu binden? Und was ſollte aus unſern ſchnellen Eiſenbahnreiſen werden, wenn die Lokomotive eines Tages erklärte, daß ihr Freiheitsſinn ſich in das ſchablonenhafte Geleiſe platterdings nicht mehr ſchicken könne? — Wann wird doch endlich der närriſche Wahn ausſterben, daß die Thätigkeit auf geiſtigem Gebiete ſich von der Kenntnis und Befolgung der Geſetze des Geiſtes dispenſieren dürfe? Un- und anti-pſychologiſche Lehrformen — ja, die engen ein; aber nicht die wahrhaft pſychologiſchen; dieſe machen vielmehr die Lehrkraft frei, ihre Kraft zeigen zu können.

war, leicht und ſchnell zurecht finden, da ſie ſahen, daß ſie dasſelbe ſeinem Kern nach bereits geübt hatten, und es ſich nur noch darum handelte, die einzelnen Lehrakte beſtimmter zu ſondern und genauer auszubilden. Allerdings hing für dieſe wackern Kollegen auch ein ſchreckhafter Gedanke daran, der aber längſt kein unbekannter war, nämlich der, daß bei einem ſolchen ſorgfältigen Durcharbeiten des Stoffes, zumal es nur an kleinen Lektionen geſchehen kann, das vorgeſchriebene „lehrplanmäßige" Ziel erſt recht nicht zu erreichen ſei, — namentlich im Religionsunterricht. Waren ſie nun auch von außen gehindert, dieſes Lehrverfahren in ſeiner ſtrengen Form ſofort in allen Fächern einzuführen, ſo hinderte ſie doch nichts, die beſſere Lehrweiſe in einzelnen Lektionen zu verſuchen und ſich ſo in dieſelbe einzuüben. Dies iſt auch, wie ich weiß, in dem weiten Leſerkreiſe des Evang. Schulblattes von Friedrichsſtadt bis Baſel an vielen Orten fleißig geſchehen. Wenn daher die Seminarien und Schulobern einmal mit dem didaktiſchen Materialismus gründlich brechen — NB. im Herbartiſchen Sinne, nämlich durch Einführung des richtigen Lehrverfahrens und der richtigen Theorie des Lehrplans, nicht aber durch Amputieren und äußeres Beſchneiden des Lehrſtoffes in der Weiſe der Regulative — und damit dem geſunden pädagogiſchen Streben in den Schulen freie Bahn machen: dann werden jene Lehrer für dieſe echte „neue Ära", welche die allgemeinen Beſtimmungen zwar ermöglicht, aber nicht verwirklicht haben, ſofort bereit und gerüſtet ſein.

Abgeſehen von den vorgenannten Vorteilen, lagen meiner vereinfachten Faſſung der Lehrſtadien auch noch Gedanken zum Grunde, welche principieller Art ſind, alſo mit der Akkommodation an frühere Verhältniſſe nichts zu thun haben und, wenn ich nicht irre, auch in Zukunft ihre volle Bedeutung behalten. Zillers praktiſche Ausgeſtaltung der Lehroperationen, ſo weit ſie in Druckſchriften vorliegt, hat nämlich mehrere Lücken, falls ſie auch für die Volksſchule gelten ſoll. Ich ſage „Lücken" d. h. unausgebildete Stellen, — nicht Irrtümer. Die methodiſchen Wahrheiten, welche an dieſen Stellen ſtehen müſſen, werden von Ziller nicht geleugnet, aber ſie ſind auch nicht praktiſch ausgeprägt, teilweiſe auch nicht bezeugt worden. Dieſe Lücken müſſen zunächſt wohl daraus erklärt werden, daß von Zillers Unterrichtslehre bis jetzt nur der allgemeine Teil („Grundlegung" ꝛc.) erſchienen iſt, während der ſpecielle Teil, der ſich mit den einzelnen Fächern und den verſchiedenen Schularten (Volksſchule, Realſchule u. ſ. w.) zu befaſſen haben wird, noch fehlt. Außerdem hängen ſie unzweifelhaft mit einer Eigentümlichkeit der Leipziger Seminar-Übungs-

ſchule zuſammen. Für dieſe Schule, die bereits an 15 Jahre beſteht, iſt die ſpecielle Unterrichtslehre allerdings nach und nach ziemlich vollſtändig ausgebildet und ſtetig vervollkommnet worden. Auch ſtellt dieſe Anſtalt eine reine Volksſchule dar, (verbunden mit einer Parallelklaſſe für den höhern Unterricht). Daneben aber iſt ſie hinſichtlich der Schülerzahl ſo ausgeſucht günſtig ſituiert — jede Klaſſe enthält nämlich durchſchnittlich nur 10—12 Schüler, die alle auf derſelben Stufe ſtehen — daß hier die ſchlimmſten Beſchwerniſſe der öffentlichen Volksſchule (70, 80 und mehr Schüler pro Klaſſe und dazu meiſtens mehrere, vielleicht viele Abteilungen, ungerechnet die „fakultativen" und „kirchlich-obligatoriſchen" Schulverſäumniſſe) gar nicht vorhanden ſind. Was nun nicht vorhanden iſt, braucht auch nicht berückſichtigt zu werden. Es liegt ſomit auf der Hand, daß eine für ſo beneidenswert ideale Verhältniſſe berechnete Unterrichtspraxis, wie vortrefflich ſie an ihrem Platze ſein mag, doch von der ſehr irdiſch-„realen" Volksſchule nicht wörtlich kopiert werden darf; — oder mit andern Worten: daß dieſe Methode, wenn ſie vom Standpunkte der faktiſchen Volksſchulverhältniſſe betrachtet wird, im Lehrplan wie im Lehrverfahren manches vermiſſen laſſen muß, mithin beſtimmte Abänderungen reſp. Ergänzungen nötig macht.

Dieſe relativen Lücken im Zillerſchen Lehrverfahren im Blick auf die Bedürfniſſe der Volksſchulen, namentlich der eingeſchränkten, zu ergänzen — zugleich aber mit der Abſicht dadurch den Herbart-Zillerſchen methodiſchen Grundſätzen den Eingang in die Lehrerkreiſe zu erleichtern — das waren die principiellen Erwägungen, welche meiner Vereinfachung der Lehrſtadien zum Grunde lagen. Es handelt ſich alſo, wie man ſieht, nur um praktiſche Differenzen zwiſchen Zillers Anſicht vom Lehrverfahren und der meinigen. Bei zwei wichtigen Punkten, die mit zur Sprache kommen, iſt allerdings die Differenz ſehr tiefgreifend.

Darüber im nächſten Artikel.*)

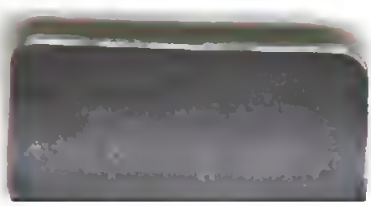
---

*) Den hier angekündigten Schlußartikel hat Dörpfeld nicht veröffentlicht. Die zuletzt erwähnten praktiſchen Differenzen zwiſchen Dörpfelds und Zillers Anſicht vom Lehrverfahren ſind im didaktiſchen Materialismus (Zuſatz 6) eingehend erörtert. Geſ. Schr. II, 2. S. 105 ff. Der Herausgeber.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIF.

YC 62521

124724
LB775
D6A4
v.5



Digitized by Google